



UNIVERSITETET I AGDER

Fra (skole)skapet til Rikshospitalet

En kvalitativ studie av hvordan sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet.

Thea Lyssand

Veileder

Kari-Mette Walmann Hidle

Master i sosiologi og sosialt arbeid, 2017

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet. Studien har utgangspunkt i intervjuer med 11 universitets- og høyskoleutdannede sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere som er ansatt ved 8 forskjellige ungdomsskoler (og ett ungdomstrinn på en 1-10 skole) i Stavanger kommune. Oppgaven er strukturert ut fra forskningsspørsmålene: 1) Hvilken rolle har sosialarbeideren i skolen? 2) Hvilken kunnskap og kompetanse har sosialarbeideren om seksuell orientering og kjønnsidentitet? Og 3) Hvordan jobber sosialarbeideren med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen? Datamaterialet er analysert og drøftet opp mot teori på feltet.

Sosialarbeiderens rolle fremstår som uklar og lite forankret. Samtidig som sosialarbeideren har frihet til å tilpasse arbeidsoppgavene etter behovet i elevmassen, fremstår rollen som noe forvirrende for både elever og sosialarbeideren selv. Ansatte forventer at sosialarbeideren skal jobbe med det sosiale på skolen og elevenes trivsel. Det forventes at de skal følge opp, samarbeide med foresatte og andre instanser, og være tilgjengelig for elevene. Elevene på sin side forventer å kunne stole på sosialarbeideren og at han/hun er der for dem. I noen tilfeller fører sosialarbeiderens uklare rolle til at de tar på seg ansvar de ikke har den nødvendige kunnskapen og kompetansen for.

Seksuell orientering og kjønnsidentitet er ikke en del av sosialarbeiderens utdanning, og nesten ingen av informantene har mottatt noe mer opplæring gjennom skolen. De fleste tilegner seg nødvendig kunnskap selv, i stor grad gjennom kritikkverdige kilder som tv-serier og nettsider.

Sosialarbeiderne arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet varierer. På de fleste skolene er det få elever som går til sosialarbeideren for å snakke om disse temaene på eget

initiativ. Dette er temaer som heller tas opp dersom elevene har en god relasjon til sosialarbeideren. Slikt individuelt arbeid er i stor grad basert på oppfølging og hjelp i forhold til komme-ut-prosesser og kjønnsbekreftende behandling. Flere av skolene tilbyr også grupper hvor elevene kan snakke om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet om de ønsker.

Elevmassen blir sjeldent informert om at de kan snakke med sosialarbeideren om seksuell orientering og kjønnsidentitet. Det fremstår som at seksuell orientering og kjønnsidentitet regnes som privat og personlig, og at der fremdeles er knyttet et stigma til disse temaene. Der er også en mangel på prosjekter som tar for seg kun disse temaene eller som alle elevene har mulighet til å delta på. Det brukes foredragsholdere på noen skoler for å informere hele elevmassen og ansatte om temaene, og elevrådet og utvalgte ansatte på flere skoler deltar på «Eg e den eg e!»-konferansen.

Sosialarbeiderne hevder videre det er lite kjønnsrelatert mobbing på skolene, noe som ikke stemmer overens med tidligere forskning. Dette gir grunn til bekymring knyttet til om denne mobbingen er skjult for de voksne på skolen, eller om sosialarbeiderne ikke regner det som alvorlig nok til å nevne i intervjuene.

Mange av informantene hevder de kan jobbe mer med temaene dersom de ser et behov for det i elevmassen. Jeg stiller meg kritisk til hvorvidt en skal basere behovet i elevmassen kun på de elevene som er ute av skapet, og hevder at det er elevene som ikke er åpne om sin seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet som gjerne trenger at det snakkes om disse temaene i skolen. Jeg ser derimot lyst på at flere av informantene virker motiverte til å jobbe mer med temaene og at deltakelsen i prosjektet har bidratt til dette.

Abstract

This master thesis is a qualitative study on how social workers working in secondary schools in Stavanger municipality works with sexual orientation and gender identity. The study is based on interviews with 11 university and college educated social workers, child welfare officers and social educators employed at 8 different secondary schools in Stavanger. The thesis is structured around three research questions: 1) What role does the social worker have in the school? 2) What knowledge and competence does the social worker have of sexual orientation and gender identity? And 3) How does the social worker work with sexual orientation and gender identity in the school? The data has been analyzed and discussed based on theory on the subject.

The social worker's role seems unclear and poorly rooted. Although the social worker has the freedom to adapt their work according to the student's needs, their role seems confusing both to the students and the social worker. Other employees expect the social worker to handle the social aspect of the school and the student's wellbeing. It is expected that they follow up, cooperate with parents and other agencies, and should be available for the students. The students expect to be able to trust the social worker and that she/he is there for them. In some cases, the social worker's unclear role leads to them taking on responsibilities that they do not have the needed knowledge or competence for.

Sexual orientation and gender identity is not a part of the social worker's education, and almost none of the informants have received any more training through the school. Most of them acquire knowledge and competence on the subject themselves, largely from reprehensible sources like TV-shows and websites.

The social workers work with sexual orientation and gender identity varies. At most of the schools the students rarely go to the social worker to talk about these subjects on their own initiative. These are subject that are more often brought up when the students have a closer relationship with the social worker. This kind of individual work with students is largely based on follow-up and help related to coming-out-processes and gender confirming

treatments. Several of the schools also offer groups where the students can talk about sexual orientation and/or gender identity if they want.

The student body as a whole is rarely informed that they can talk to the social worker about sexual orientation and gender identity. It seems that sexual orientation and gender identity still are considered private and personal, and that there is still stigma attached to these subjects. There is also a lack of projects that deal with the subjects alone or that the whole study body gets to attend. Some schools use lecturers to inform all of the students and the employees on the subject, and the student council and some employees at several schools attend the "Eg e den eg e!"-conference.

The social workers claim that there is little gender related bullying in the schools, which is not consistent with earlier research. This gives cause for concern if the bullying is hidden from the adults at the school, or if the social workers does not regard it as serious enough to mention in the interviews.

A lot of the informants claim that they can do more work related to the subjects if they see a need for it in the school. I am critical of whether or not the social worker should base the student's need on only the students that are out of the closet. I claim that it is the students that are not open about their sexual orientation and/or gender identity that may need these subjects talked about in school. On the other hand, I am encouraged by the fact that a number of informants seem motivated to work more with these subjects and that the participation in this project has contributed to this.

Forord

Jeg skriver dette forordet når det nærmer seg 17.mai 2017. En dag som for de fleste (meg inkludert) først og fremst er en dag for flagg, is og pølser, og en god dose nasjonalromantikk. Men 17. mai er også den internasjonale dagen mot homofobi, transfobi og bifobi (IDAHO). Derfor føles det passende å skrive et forord til en masteravhandling som handler om sosialarbeideres arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentiteten i den norske skolen, mens de fleste norske ungdommer snart skal gå i tog for å feire landet vårt, og skeive i resten av verden skal feire kampen mot diskriminering av en gruppe av disse ungdommene.

Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende og tidvis frustrerende, men mest opplysende og givende.

Først og fremst vil jeg takke alle informantene som deltok i prosjektet mitt. Takk for at dere ærlig og uten forbehold delte deres erfaringer og tanker med meg. Uten dere ville ikke dette prosjektet eller avhandlingen være mulig. Jeg vil også takke min veileder Kari-Mette Walmann Hidle for all hjelp og konstruktiv kritikk gjennom hele året. En stor takk rettes også til Senter for Likestilling for masteroppgavestipend.

Takk til Christine, Solveig og Elise for "korte" og "nødvendige" pauser i kantinen og generell underholdning på daglig basis. En stor takk til Eirin for masse god hjelp og nyttige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Tonje for god hjelp med sammendragene. Lastly I want to thank Jacob, Tess and the rest of my Kompalis for being the greatest distraction there is.

Thea Lyssand, Kristiansand 15.05.2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	3
Forord	5
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn og hensikt med oppgaven	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Disposisjon for oppgaven	12
2. Sosialarbeiderens rolle på skolen	12
2.1 Flerfaglig samarbeid i skolen	13
2.2 Ikke lovpålagt	14
2.3 Store variasjoner i yrkesutøvelsen	14
2.4 Profesjonsetikk	15
2.4.1 Taushetsplikt	16
3. Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet	18
3.1 Lite fokus på seksuell orientering og kjønnsidentitet i utdannelsene	18
3.2 Lite kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet	20
4. Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet	21
4.1 Å være skeiv	21
4.1.1 Å være homofil, lesbisk eller bifil	21
4.1.2 Å være trans	27
4.2 Seksuell orientering og kjønnsidentitet i sosialt arbeid	31
4.2.1 Seksuell orientering	31
4.2.2 Kjønnsidentitet	32
4.3 Seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen	34
5. Metode	35
5.1 Valg av metode	36
5.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ metodetilnærming	36
5.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	37
5.2 Forskningsetiske refleksjoner	39
5.2.1 Samtykke til deltakelse	39
5.2.2 Konfidensialitet	40

5.2.3	Konsekvenser for deltakeren	40
5.2.4	Relasjonen mellom forsker og informant	41
5.2.5	Uavhengighet og godkjenning	42
5.3	Forberedelser og gjennomføring	42
5.3.1	Utvalg	42
5.3.2	Forarbeid og rekruttering av informanter	43
5.3.3	Gjennomføring av intervjuene	45
5.4	Bearbeiding av data	49
5.4.1	Analyse	49
5.5	Studiens kvalitet	51
5.5.1	Reliabilitet	51
5.5.2	Validitet	51
5.5.3	Validering og avvikende tilfeller	52
5.5.4	Tanker om utvalget	52
6.	Resultater og drøfting	53
6.1	Sosialarbeiderens rolle på skolen	53
6.1.1	Arbeidsoppgaver og forventninger fra andre ansatte	55
6.1.2	Forventninger fra elevene	61
6.2	Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet	64
6.2.1	Generell kompetanse fremfor spesifikk kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet	64
6.2.2	Tilegner seg kunnskap der de kan	66
6.3	Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen	70
6.3.1	Arbeid med enkeltelever	71
6.3.2	Arbeid med grupper av elever	78
6.3.3	Arbeid med hele skolen	81
7.	Studiens hovedfunn	90
7.1	Sosialarbeiderens rolle på skolen	90
7.2	Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet	91
7.3	Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen	92
7.3.1	Arbeid med enkeltelever	92

7.3.2	Arbeid med grupper av elever	93
7.3.3	Arbeid med hele skolen	93
8.	Avsluttende refleksjoner	94
9.	Litteratur	96
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	101
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	104
	Vedlegg 3: Intervjuguide	106
	Vedlegg 4: Spørreskjema	108

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og hensikt med oppgaven

Norge har kommet langt i utviklingen av likestilling, også likestilling basert på seksuell orientering og kjønnsidentitet. Fra år 1170 når Gulatingsloven fastsatt at menn som «blander seg med kvarandre og vert sannskyldige i det» (Barne- Og Likestillingsdepartementet, 2016, s. 18) var fredløse, til det i 2016 ble vedtatt ny lov om endring av juridisk kjønn, har det skjedd mye. I 1854 frikjennes to kvinner for «omgjengelse mot naturen», og det er ikke lenger straffbart for to kvinner å ha sex med hverandre. På 1890-tallet regnes homoseksualitet som psykiatrisk diagnose, og i 1902 innføres en ny straffelov som straffer «utugtig omgjængelse» mellom menn. I 1942 blir straffeloven mot homoseksualitet innskjerpet, og mellom 10-15 000 homofile menn blir sendt til tyske konsentrasjonsleirer. Mennene merkes med en rosa trekant. I 1961 utføres den første kvinne-til-mann kjønnsoperasjonen på Aker sykehus og i 1977 fjerner Norsk psykiatrisk forening homoseksualitet fra listen over mentale forstyrrelser. Paragraf 213, som kriminaliserte homoseksualitet, blir i 1972 avskaffet. I 1993 får homofile og lesbiske samme rettigheter og plikter som heterofile par gjennom partnerskapsloven. Det tar 15 år til før homofile og lesbiske får mulighet til å gifte seg, og adopsjonsrett/rett til assistert befruktning. Lov om forbud mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk trer i kraft i 2014 (Barne- Og Likestillingsdepartementet, 2016).

Selv om vi har kommet langt på vei i 2017 er der noe arbeid igjen. Dette reflekteres i politikken både nasjonalt og kommunalt. Regjeringen fremla i juni 2016 en ny handlingsplan på LHBT-feltet. Den nye handlingsplanen skal gjelde fra 2017 til 2020, og bærer navnet «Trygghet, mangfold, åpenhet. Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk» (Barne- Og Likestillingsdepartementet, 2016). Handlingsplanen er basert på en antagelse om at der fremdeles er «behov for å styrke lhbt-personers rettigheter og livskvalitet, endre holdninger og bekjempe hatefulle ytringer og hatkriminalitet mot disse gruppene» (Barne- Og Likestillingsdepartementet, 2016, s. 17).

Handlingsplanen tar blant annet for seg barnehage og skole, og presiserer at hovedmålet med «utdanningssektorens innsats på lhbt-området, er at tilbudet i barnehager og skoler skal være inkluderende for lhbt-personer» (Barne- Og Likestillingsdepartementet, 2016, s. 34). Mer konkret setter handlingsplanen mål om at alle elever skal ha et trygt psykososialt skolemiljø, at en skal styrke arbeidet mot mobbing, og at en skal jobbe for at barn og unge har bedre psykisk helse. For å nå disse målene vil regjeringen øke kompetansen i barnehager, skoler og kommuner gjennom utviklingen av en kompetansepakke (Barne- Ungdoms- Og Familiedirektoratet, 2016).

Også kommunalt, spesifikt i Stavanger kommune, er der fokus på at en ikke er helt i mål med å likestille LHBT-mennesker i Norge. «Handlingsplan mot diskriminering av lesbiske, homofile, bifile og transpersoner» (Stavanger Kommune, 2012) ble 10. september 2012 vedtatt i bystyret i Stavanger kommune, og har som mål å bidra til et økt fokus på og engasjement for tiltak som skal hindre diskriminering av LHBT-personer i kommunen. Planen bygger på Stavanger kommunes tidligere plan fra 2007-2010, og har fremdeles hovedfokus på ungdommer og helse, skole, fritid og sosiale sammenhenger. Et hovedmål i handlingsplanen er at «alle skal være akseptert, respektert og inkludert i skolen uavhengig av seksuell orientering» (Stavanger Kommune, 2012, s. 5). Videre presiseres viktigheten av at lærere i Stavanger-skolen fremstiller heterofili og homofili som likestilte og ikke homofili som et avvik fra normalen. Dette ses på som en utfordring for den enkelte læreren, men det settes samtidig et mål om at grunnholdningen i skoler i Stavanger skal være respekt for ulike former for seksualitet og samliv.

Handlingsplanen ble i 2016 endret fra «Handlingsplan mot diskriminering av lhbt-personer» til «Handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold». Ungdomskonferansen «Eg e den eg e!» har vært et sentralt tiltak i mange år, og blir i den reviderte handlingsplanen for 2017-2020 foreslått som hovedtiltak (Stavanger Kommune, 2016).

Stavanger kommune har videre satt en strategi for likestilling og mangfold som skal gjelde fra 2013 til 2020. Strategien ble publisert 30. september 2013 og har som mål at «Stavanger

kommune skal være en by preget av åpenhet, inkludering og mangfold hvor innbyggerne og ansatte føler trygghet mot diskriminering» (Stavanger Kommune, 2013).

Jeg vil på bakgrunn av utviklingen innen seksuell orientering og kjønnsidentitet se nærmere på hvordan disse temaene jobbes med i skoler i Stavanger. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvordan sosialarbeidere som er ansatt i ungdomsskoler i kommunen jobber med disse temaene. Jeg mener dette er et interessant tema for en masteroppgave i sosialt arbeid da det er snakk om en gruppe mennesker som møter spesifikke utfordringer i sin hverdag. En kan gjerne si at det er snakk om en sårbar gruppe, selv om dette nok kan diskuteres.

Sosialarbeiderens rolle er å jobbe med slike sårbare grupper på mange arenaer, deriblant skolen. Videre synes jeg dette vil være et interessant tema for en masteroppgave fordi skolen har ansvar, som læringsarena for unge mennesker, å sikre trygge og inkluderende omgivelser, både i klasserommet og i skolegården. Skolen skal være en trygg plass å både leke og lære for barn og unge, uavhengig av seksuell orientering og kjønnsidentitet. Hvordan sosialarbeidere ansatt i skolen jobber, blant annet for å sikre dette vil jeg se nærmere på i min oppgave.

Jeg håper at denne oppgaven vil kunne være til hjelp for både sosialarbeidere, skoleledelser og faglærere i deres arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet. Jeg håper at økt kunnskap om hvordan noen utvalgte sosialarbeidere ved noen utvalgte skoler jobber med dette temaet kan være til nytte for å utvikle dette arbeidet og for å gjøre norske skoler til trygge arenaer for alle elever.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er

Hvordan jobber sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune med seksuell orientering og kjønnsidentitet?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål jeg har forsøkt å svare på og som har strukturert prosjektet og avhandlingen.

Hvilken rolle har sosialarbeideren i skolen?

Hvilken kunnskap og kompetanse har sosialarbeideren om seksuell orientering og kjønnsidentitet?

Hvordan jobber sosialarbeideren med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen?

1.3 Disposisjon for oppgaven

Avhandlingen struktureres med utgangspunkt i problemstillingen. Relevant teori vil presenteres i kapittel 2, 3 og 4. Kapittel 2 omhandler den rollen sosialarbeideren har som ansatt i skolen. Videre tar kapittel 3 for seg sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse innen seksuell orientering og kjønnsidentitet. Kapittel 4 handler om sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet.

I kapittel 5 presenteres metoden som er brukt i dette prosjektet. Resultatene fra datainnsamlingen og drøfting av disse finner en i kapittel 6. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunn i kapittel 7 og gi mine avsluttende refleksjoner i kapittel 8.

2. Sosialarbeiderens rolle på skolen

I dette kapittelet vil jeg ta for meg litteratur som omhandler den rollen sosialarbeideren har i skolen. For å forstå hvordan sosialarbeideren jobber mer spesifikt med temaene seksuell orientering og kjønnsidentitet mener jeg det er viktig å vite noe om hvordan sosialarbeideren jobber mer generelt og hvilken rolle han/hun har på skolen.

2.1 Flerfaglig samarbeid i skolen

Gustavsson (2008) beskriver sosialarbeidere som en relativt ny yrkesgruppe i den norske skolen, med inntog på 1980-tallet. Skolen har lenge hatt en stor plass i norske ungdommer liv, men har etter hvert også fått et enda større ansvar for elevers omsorg og helse. Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen (2015) hevder at faglig og sosial læring ikke er noe som foregår uavhengig av hverandre i en skolesetting, men at dette er to sider av samme sak. Elever som gjør det godt sosialt klarer seg ofte bedre faglig og vice versa (Borg et al., 2015). Skolen har altså det Gustavsson og Tømmerbakken (2011) kaller et «dobbel mandat». Skolen skal både sikre elevene yrkesrettet kompetanse, samtidig som skolen skal være identitetsdannende (Gustavsson, 2008). Et slikt dobbelt fokus har ført til stort ansvar lagt på den enkelte lærer, og et påfølgende behov for å overføre noe av dette ansvaret til andre yrkesgrupper. Prosjektet «Et lag rundt læreren» har som en grunnleggende antagelse at en gjennom å frigjøre noe av lærerens tid vil kunne forbedre undervisningen og det faglige arbeidet læreren gjennomfører i klasserommet (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014). Flerfaglig samarbeid blir her trukket frem som en måte å bedre omsorgsarbeidet i skolen på. Samarbeid mellom pedagogene og andre profesjoner har spesielt blitt aktuelt i enhetsskolen hvor elever som tidligere gikk på spesialskoler nå skulle inkluderes i «skolen for alle». Gustavsson (2008) hevder at enhetsskolen ikke har klart å kompensere for det personalet som en tidligere hadde ved de statlige institusjonene, men som ikke ble med over i enhetsskolen. Som nevnt tidligere førte dette til et økt krav til det pedagogiske personalet, som endte opp med enda større utfordringer knyttet til å skulle sikre både elevenes kunnskap og omsorg.

Ifølge Borg et al. (2014) blir en del av det sosialpedagogiske arbeidet i den norske skolen utført av faglærte yrkesprofesjonelle som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (såkalte BSV'ere). Det jobbet ca. 500 BSV'ere i norske barne- og ungdomsskoler i 2015, ofte ansatt som miljøterapeuter (Borg et al., 2015). Målet for miljøterapeuten er å jobbe med eleven og miljøet rundt eleven. Rådgivere og sosialarbeidere som jobber med samme type tematikk er derimot ofte bare pedagogisk personell med lang erfaring og spesiell interesse for sosialfaglig arbeid (Gustavsson, 2008).

Opplæringsloven sier at «den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgivning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vansker under opplæringa og ved personlege og sosiale vansker som har noko å seie for opplæringa» (Stette, referert i Gustavsson, 2008, s. 14). Det er her sosialarbeidere ansatt i skolen kan komme inn i bildet. Gustavsson (2008) hevder at sosialarbeiderens kunnskaper passer godt med det behovet som finnes i skolen for sosialfaglig hjelp. Hun (Gustavsson, 2008, s. 15) mener at en som sosialarbeider på en skole er «på bortebane faglig, men på hjemmebane i metodisk sosialt arbeid». Lystad (2010) støtter denne tankegangen og mener at miljøterapeuter er viktige for det psykososiale miljøet på skolen. Hun (Lystad, 2010) hevder at miljøterapeuter i skolen har en annen forutsetning for å gjenkjenne tidlige tegn på negative utvikling og fange opp de elevene som sliter. Slik kan miljøterapeuten stoppe elevers negativ utvikling i tide og heller hjelpe dem utnytte sitt potensiale. Borg et al. (2015) hevder at denne gruppen har en positiv innvirkning på skolen og at elevene har glede av å ha BSV'ere ansatt ved skolen.

2.2 Ikke lovpålagt

Stillinger knyttet til det sosiale miljøet på skolen er ikke stillinger som er beskyttet (Borg et al., 2015), til tross for at en allerede i Mønsterplanen fra 1987 og i NOU rapport nr. 18 fra 1995 erkjente behovet for tverrfaglig samarbeid og åpnet for å ansette andre profesjoner i skolen (Gustavsson, 2008). Flere skoler har etter dette ansatt sosialarbeidere i stillinger for å jobbe med det sosiale miljøet på skolen, slik det ble nevnt over, men dette har enda ikke blitt en lovpålagt tjeneste i skolen (Borg et al., 2014; Gustavsson, 2008). Dermed fremstår miljøterapeutenes rolle som uklar og dårlig forankret (Borg et al., 2015), og pedagogene ivaretar «full kontroll» mens sosialarbeiderne utfører sitt arbeid i en kontekst hvor den pedagogiske diskursen er styrende (Gustavsson, 2008).

2.3 Store variasjoner i yrkesutøvelsen

Fordi rollen som sosialarbeider ikke er lovpålagt og er en uklar rolle for mange fører dette også til store variasjoner i yrkesutøvelsen. Der fins mange ulike stillingsbenevnelser for

gruppen «BSV'ere ansatt i skolen»; deriblant sosiallærer, miljøterapeut og miljøarbeider, og dette har påfølgende konsekvenser for ansettelsesforholdet (Borg et al., 2014; Gustavsson, 2008). Fordi miljøterapeutens arbeidsoppgaver ofte ikke er tydelig avklart vil det bli opp til den enkelte hvilken rolle en får på skolen, ofte basert på egne erfaringer og ferdigheter (Borg et al., 2014).

Borg et al. (2014) presenterer tre overordnede måter miljøterapeuter ansatt i skolen arbeider på. Miljøterapeuten kan jobbe forebyggende på skolen som ansatt. Videre kan miljøterapeuten jobbe med enkeltelever på bakgrunn av sakkyndig vurdering. Her er også miljøterapeuten ansatt på skolen, men jobber mer mot enkeltelever. Den tredje måten miljøterapeuten kan jobbe er ifølge Borg et al. (2014) å jobbe i tverrfaglig, ambulante, kommuneomfattende team. Mange miljøterapeuter ender opp med å ta over oppgaver som lærerne ikke har kapasitet til, men denne gruppen skal ikke overta lærernes jobb. Miljøarbeidere i skolen har en annen kompetanse som lærere ikke har og skal håndtere de situasjonene hvor lærernes kompetanse kommer til kort, ikke ta over f.eks. leksegrupper fordi læreren ikke har tid til dette selv (Borg et al., 2014).

Ved å ha miljøterapeuter som ansatte på skolen blir det sosialpedagogiske arbeidet godt ivaretatt, og det pedagogiske personalet får mer tid til å konsentrere seg om det faglige ifølge Borg et al. (2014). Gustavsson (2008) kom i sine intervjuer frem til at elever som hadde kontakt med sosialarbeider på skolen opplevde dette som svært positivt. Spesielt var sosialarbeiderens tilstedeværelse viktig for elevene "her og nå i situasjonen, i rommet, på skolen og i elevenes hverdag" (Gustavsson, 2008, s. 65). Til syvende og sist kan det se ut til at en mer tverrfaglig skole, med personell med sosialfaglig bakgrunn, blir en bedre skole for både ansatte og elever.

2.4 Profesjonsetikk

Yrkesutøvelsen til denne gruppen profesjonelle er ifølge Fellesorganisasjonen (2015) basert på demokratiske og humanistiske verdier. Samfunnsoppdraget til barnevernspedagoger,

sosionomer og vernepleiere er å «bistå mennesker som har behov for hjelp, for å sikre menneskeverdige levekår og livskvalitet» (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 3). Sosialarbeideren, også i skolen, har ifølge Fellesorganisasjonen (2015, s. 3) «makt til å hjelpe», og med denne makten må der tas noen etiske hensyn. Fellesorganisasjonen (2015) sitt yrkesetiske grunnlagsdokument presenterer noen verdier som utgjør det etiske grunnlaget for yrkesutøvelsen. Noen av disse er spesielt relevante i forhold til denne studiens tema: menneskeverd, anerkjennelse av ulikhet og ikke-diskriminering, omsorg og nestekjærighet, og ansvar. Sosialarbeideren skal blant annet utføre sitt arbeid med grunnlag i at «Alle mennesker har samme (grunnleggende) verdi og rett til livets goder» (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 5) og "Yrkesutøverne skal unngå og bekjempe urimelig forskjellsbehandling av mennesker på grunnlag av etnisitet, kultur, språk, kjønn, kjønnsuttrykk og seksuell orientering, sosial og økonomisk status, funksjonsnedsettelse, religion, livssyn, politisk syn, alder og andre vesentlige personforhold" (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 6).

Fellesorganisasjonen (2015) presenterer også i det yrkesetiske grunnlagsdokumentet noen yrkesetiske utfordringer, deriblant møtet med andre mennesker. Den profesjonelle må være bevisst «egen væremåte, motiver og verdier, og hvordan disse påvirker dem man møter» (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 7). Lojaliteten til yrkesutøveren må alltid være hos den mest utsatte parten, for eksempel hos eleven fremfor foreldre, og han/hun må alltid være bevisst maktforholdet som fins i relasjonen til brukere (elevene). Fellesorganisasjonen (2015) nevner også taushetsplikt og personvern som yrkesetiske utfordringer. Jeg skal gå litt nærmere inn på sosialarbeiderens taushetsplikt i skolen i avsnittene under da dette fremstår som spesielt relevant for mine informanternes arbeid med elevene.

2.4.1 Taushetsplikt

Barneombudet (2017) har en nettside om taushetsplikt i skolen rettet mot elever. Denne nettsiden beskriver taushetsplikt som gjeldende for alle ansatte på norske skoler. «Hverken læreren, assistenten, helsesøster eller rektor kan fortelle det de vet om deg til andre» (Barneombudet, 2017). Denne taushetsplikten gjelder personlige ting om eleven som han eller

hun selv har fortalt eller den ansatte på skolen har fått vite på andre måter. Nettsiden gir også eksempler på slike personlige opplysninger som lærere eller andre ansatte på skolen ikke har lov å fortelle videre til noen. To av eksemplene går inn på temaene denne oppgaven fokuserer på. «Hvem du er forelsket i» og «At du ble tatt i å kysse en annen jente» (Barneombudet, 2017).

På norske skoler er der ansatt forskjellig type personell, deriblant også helsepersonell. Mens de fleste ansatte på skolen går inn under Forvaltningsloven (1967) og Opplæringslova (1998), går helsepersonell inn under Helsepersonelloven (1999).

Forvaltningsloven (1967) §13 sier at «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om [...] noens personlige forhold» Opplæringslova (1998) §15-1 påpeker at reglene om taushetsplikt som fremkommer i Forvaltningsloven gjelder også i private skoler. Sosialarbeidere som ansatte i norske skoler må altså forholde seg til begge disse lovene også når det gjelder informasjon om elevers seksuelle orientering og kjønnsidentitet da dette kan regnes som «personlige forhold».

Jeg tar også her med informasjon om helsesøsters taushetsplikt da det fremkommer i intervjuene at mange elever velger å snakke med henne/han fremfor andre voksne på skolen. Helsesøster, og annet helsepersonell som jobber i skolen, må altså forholde seg til Helsepersonelloven (1999). Kapittel 5 tar for seg taushetsplikt og opplysningsrett og §21 sier at «Helsepersonell skal hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger om folks legems- eller sykdomsforhold eller andre personlige forhold som de får vite om i egenskap av å være helsepersonell» (Helsepersonelloven, 1999).

Taushetsplikten gjelder for alle ansatte så lenge eleven ikke gir tillatelse til noe annet. Foresatte kan kreve å få opplysninger om sitt barn fra skolen frem til de fyller 18 år. Barneombudet (2017) påpeker allikevel at selv om foreldre har krav på informasjon om sitt barn er det opp til de ansatte på skolen å vurdere hva som er best for eleven og hva de bør dele

med foresatte. Eleven har ifølge barnekonvensjonen rett til både privatliv og beskyttelse (Barneombudet, 2017), og å dele informasjon om for eksempel seksuell orientering eller kjønnsidentitet med foresatte, mot elevenes ønsker, kan ses som brudd på disse rettighetene.

3. Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet

I det følgende kapittelet vil jeg presentere litteratur som sier noe om hvilken kunnskap og kompetanse sosialarbeidere har om seksuell orientering og kjønnsidentitet. Dette kapittelet er tatt med i avhandlingen fordi det belyser problemstillingen. Hvordan sosialarbeidere jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet er unektelig knyttet til kunnskapen og kompetansen de har på dette temaet. Kapittelet tar for seg hvorvidt disse temaene kommer opp i sosionom-, barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene, basert på rammeplanene for utdanningene og egne undersøkelser av emnebeskrivelser mm. Videre tar kapittelet for seg kunnskapen og kompetansen sosialarbeidere har om disse temaene i sosialt arbeid og i skolen.

3.1 Lite fokus på seksuell orientering og kjønnsidentitet i utdannelsene

Rammeplanene for barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene ble alle fastsatt 1. desember 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Rammeplanene inneholder mål for hva de enkelte utdanningene skal kvalifisere studentene til, hva utdanningen skal omfavne og inneholde og hvilke retningslinjer som gjelder for vurderingsformer og arbeids- og studieformer (Kunnskapsdepartementet, 2005c). Rammeplanene har en generell del som er lik for de tre utdanningene og som omfavner fellesinnhold som utgjør 30 av 180 studiepoeng i de treårige utdanningene. Den generelle delen hevder at "Helse- og sosialfagutdanningene har som overordnet mål å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan planlegge og organisere tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere" (Kunnskapsdepartementet, 2005c, s. 9).

I den utdanningsspesifikke delen for barnevernspedagogutdanningen fokuseres det på arbeid rettet mot barn og unge, og deres levekår. Barnevernspedagogen skal "tilrettelegge for optimale oppvekstvilkår gjennom omsorg og oppdragelse i vid betydning, og behandling i spesielle sammenhenger" (Kunnskapsdepartementet, 2005c, s. 15). Rammeplanen spesifiserer at barnevernspedagogstudenten etter endt utdanning skal kunne noe om barn og unges utvikling og jobbe både forebyggende og med vanskeligstilte barn, unge og deres foresatte.

Sosionomutdanningen legger spesielt fokus på at sosionomen etter endt utdanning skal jobbe med mennesker som finner seg i en utsatt og/eller marginal posisjon. Sosionomen skal jobbe med sosiale problemer av både materiell, personlig og relasjonell karakter. Gjennom sosiale hjelpeordninger skal sosionomen bidra til å "fremme befolkningens evne og muligheter til å mestre sine livsoppgaver, og til at sosiale problemer forebygges" (Kunnskapsdepartementet, 2005a, s. 14).

Rammeplanen for vernepleierutdanningen fokuseres mer rundt mennesker med ulike funksjonsvansker og miljø-, habilitering- og rehabiliteringsarbeid. Rammeplanen spesifiserer at vernepleieren skal "møte brukere med empati og respekt fra perspektivet om likeverd, uavhengig av alder, kjønn, kultur, livssyn og virkelighetsoppfatning" (Kunnskapsdepartementet, 2005b, s. 5).

Som nevnt har de tre utdanningene en del overlapp når det kommer til de enkelte fagene som utgjør utdanningene. Det fremkommer verken i den generelle delen eller de utdanningsspesifikke delene noen fag med spesielt fokus på seksuell orientering eller kjønnsidentitet. I barnevernspedagog- og sosionomutdanningen inneholder utdanningen faget sosialmedisin hvor seksualitet blir nevnt som noe studenten skal tilegne seg kunnskap om. Dette er det eneste fokuset på slike temaer utdanningene inneholder, slik det fremkommer i rammeplanen.

Etter en gjennomgang av fagene i disse utdanningene på norske universiteter og høyskoler fremstår det heller ikke som om det legges fokus på seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. Ut fra emnebeskrivelser og litteraturlister slik fagene er skoleåret 2016/2017 får ikke disse temaene noe oppmerksomhet.

3.2 Lite kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet

Mange av informantene i prosjektet «Alskens folk» uttrykte behov for mer informasjon om kjønnsidentitetstematikk. Mange opplever at dette er et ikke-tema i samfunnet og at få møter voksenpersoner som kan identifisere problemet og hjelpe barn og unge med disse utfordringene. Informantene trekker frem skolen som en arena hvor en ikke snakket om kjønnsidentitet, og når temaet ble tatt opp var det med et mer negativt fokus som de fleste ikke kunne kjenne seg igjen i (Van Der Ros, 2013). Opplevelsen av manglede kunnskap hos lærere og andre voksne i skolen, i tilknytning til medelevers noen ganger lave toleranse for de som er annerledes gjør at barn og unge med kjønnsidentitetstematikk er en utsatt gruppe, også i skolen. Van Der Ros (2013) vektlegger hvor viktig det er for denne gruppen barn og unge å møte voksne mennesker med god kompetanse og evne til å veilede dem, slik at de kan bedre håndtere sin egen prosess og reaksjonene de møter hos andre.

Seksualitet og sosialt arbeid har lenge hatt et mer ambivalent og fiendtlig forhold (Cosis Brown, 2008), men en har de siste tiårene sett en økning i både interesse, bekymring for og debatt rundt seksualitet i det offentlige (Dunk, 2007), både internasjonalt og nasjonalt. I sammenheng med økt fokus på temaet har en også sett en økt interesse for å lære mer om seksualitet og seksuell orientering innen sosialt arbeid. Litteraturen (Cosis Brown, 2008; Fish, 2009) vektlegger viktigheten av utdanning og opplæring for å kunne bedre sosialt arbeids praksis rettet mot lesbiske, homofile og bifile mennesker. Der fins et behov for rett type kunnskap og ressurser i sosialt arbeid for å kunne gi kompetente tjenester til denne marginaliserte gruppen (Mallon & Woronoff, 2006). En ser store utfordringer når det kommer til å integrere forskning på dette temaet inn i politikk og praksis, som ifølge Sullivan (1994) gjerne kan knyttes til praktikere og politikeres ubekvemhet med temaet. Det at lhbt-

mennesker til stadighet forventes å utdanne den heteroseksuelle verden om deres liv påpekes av Mallon og Woronoff (2006) som enda en utfordring.

4. Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet

I det siste teorikapittelet vil jeg presentere teori som er relevant i forhold til hvordan sosialarbeideren jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet i sitt arbeid. Jeg vil først presentere funn fra en levekårsundersøkelse som sier noe om hvordan det er å være homofil, lesbisk, bifil og/eller transperson. Jeg velger å presentere litteratur på dette temaet fordi sosialarbeiderne i sitt arbeid på skolen kommer i kontakt med en gruppe ungdommer som har spesifikke utfordringer i livet som har en påvirkning på deres levekår.

Videre velger jeg å presentere litteratur knyttet til seksuell orientering og kjønnsidentitet i sosialt arbeid, og deretter i skolen. Nettopp fordi problemstillingen innebærer seksuell orientering og kjønnsidentitet knyttet både til den profesjonelle sosialarbeideren og hans/hennes yrkesutøvelse i akkurat skolen.

4.1 Å være skeiv

4.1.1 Å være homofil, lesbisk eller bifil

Anderssen og Malterud (2013) presenterer gjennom prosjektet «seksuell orientering og levekår», og den tilknyttede rapporten, funn som omhandler homofile, lesbiske, bifile og transpersoners levekår i Norge, holdninger til lesbiske, bifile og transpersoner og hvorvidt denne gruppen mennesker skjuler sin seksuelle orientering.

Flertallet av lesbiske, homofile og bifile har generelt god psykiske helse, men en kan finne en høyere andel psykisk uhelse blant denne gruppen om en sammenligner den med heterofile (Anderssen & Malterud, 2013). Dette kan man blant annet se gjennom en høyere andel lhb-personer som rapporterer om selvmordsforsøk enn heterofile. Anderssen og Malterud (2013) hevder videre at denne gruppen har gode sosialt nettverk, selv om det er noe svakere hos bifile kvinner og menn. Homofile rapporteres også som mer utsatt for trakassering fra medstudenter og lære enn andre menn (Anderssen & Malterud, 2013).

Når det kommer til opplevelsen av egen seksuell orientering hevder Anderssen og Malterud (2013) at der var en betydelig andel lesbiske, homofile og bifile som opplevde sin seksuelle orientering som berikende, de skammet seg ikke og ønsker ikke noen forandring på sin seksuelle orientering. Bifile kvinner og menn var derimot mer misfornøyde med sin seksuelle legning sammenlignet med homofile og lesbiske.

Videre hevder Anderssen og Malterud (2013) at andelen av den norske befolkningen med negative holdninger til lesbiske og homofile er relativt lav. Denne andelen er synkende blant menn, og har holdt seg stabil for kvinner i tidsrommet 2008 til 2013. En finner et betydelig flertall som sier seg enig i positive holdninger til lesbiske og homofile, samtidig som både kvinner og menn er mer negative til at to av samme kjønn leier hverandre og kysser enn til at to av det motsatte kjønn gjør dette. Når det gjelder negativ atferd rapporterte et mindretall negativ atferd overfor lesbiske og homofile. Lignende funn gjelder også for bifile, hvor også andelen menn med negative holdninger til bifile minsket fra 2008 til 2013. Kvinner med negative holdninger forholdt seg relativt lav og stabil gjennom disse årene (Anderssen & Malterud, 2013).

Befolkningens holdninger til transpersoner var også hovedsakelig positiv, og mindretallet rapporterte om negativ atferd mot denne gruppen. På den andre siden var det et stort flertall som rapporterte at de var negative til at personer som ikke passer med noen av de vanlige kjønnskategoriene viser kjærtegn på offentlig sted (Anderssen & Malterud, 2013).

Litteraturen (Anderssen & Malterud, 2013) viser videre at en fremdeles kan finne en stor andel homonegativitet blant befolkningen, og at lesbiske, homofile, bifile og transpersoner ikke alltid kan kjenne seg sikre på at mennesker rundt dem vil anerkjenne dem. På mange viktige områder har lhbt-personer sammenliknbare levekår med heterofile, men en finner noen systematiske tegn på utsatthet. Spesielt gjelder dette blant bifile kvinner og menn.

Seksuell orientering og mobbing

Mobbing som begrep er ifølge Roland og Auestad (2009) relativt nytt, selv om handlingene en kategoriserer som mobbing absolutt ikke er det. Olweus og Roland (referert i Roland & Auestad, 2009, s. 6) definerer mobbing som når «ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer». Mobbing slik det er definert her har i Norge fått økt fokus de siste årene. Bondevik regjeringen satt i 2002 mobbing på agendaen med «manifest for mobbing» etter flere år med rapportert økning i antallet som blir mobbet i norske skoler (Roland & Auestad, 2009). Både Utdanningsdirektoratets og Senter for likestillings elevundersøkelser viser økning i mobbing på skoler fra 1995. I 2007 rapporterer Roland (referert i Roland & Auestad, 2009) at 60.000 barn og unge hver dag frykter for å bli mobbet, og Roland og Auestad (2009) hevder at 5% av elevene i grunnskolen blir mobbet en gang i uken eller mer. Norske barn og ungdommer tilbringer mesteparten av sin dag på skolen, og skolen har derfor et ansvar for å sikre et godt miljø for elevene. Skoleloven fastsetter her skolens ansvar for å jobbe for en mobbefri skole.

Selv om skolen har et stort fokus på mobbing er der ikke i skoleloven noe spesifikt fokus på kjønnsrelatert mobbing (Roland & Auestad, 2009). Kjønnsrelatert mobbing defineres her som seksuell trakassering og krenkelse av seksuell orientering (Roland & Auestad, 2009, s. 10). Likestilling har i Norge hatt store fremsteg de siste årene og en regner ofte det norske samfunnet som likestilt. Roland og Auestad (2009) hevder derimot at selv om en har kommet langt i likestillingsarbeidet med de fysiske kjønnene, er en ikke helt i mål når det gjelder

likestilling basert på seksuell orientering. Heteronormativitet¹ er fremdeles regjerende i det norske samfunnet, og dermed også i norske skoler. Utsagn som «homo» og «lesbe» blir brukt ovenfor alle og oppleves ofte som negative uavhengig av om de er sanne eller ikke (Roland & Auestad, 2009). Denne vonde opplevelsen avhenger ifølge Roland og Auestad (2009) mye av omgivelsene og hvilke holdninger som regjerer her. Ikke minst blir dette sentralt når en snakker om mobbing på skoler, og den mer overordnede skolekulturen. Ungdom blir ofte sett på som en utsatt gruppe, uavhengig av seksuell orientering. LHBT ungdom er i denne sammenheng en spesielt utsatt gruppe som ser ut til å ha det vanskeligere enn annen ungdom. Roland og Auestad (2009, s. 21) forklarer dette med at denne gruppen ungdom oppleves som å være på «kollisjonskurs med majoritetsbefolkningene meninger og verdier om hva som er riktig». Den rådende heteronormativiteten spiller igjen her en rolle for LHBT ungdommers levekår.

Hvem blir mobbet?

Som nevnt tidligere har en sett en økning i antallet barn og unge som blir mobbet, og Roland og Auestad (2009) hevder at det ikke er tilfeldig hvem som mobber og hvem som blir mobbet, og at angst, depresjon og lavt selvbilde er risikofaktorer for å bli mobbet. Isaacs, Hodges og Salmivalli (referert i Roland & Auestad, 2009, s. 11) støtter dette og knytter å bli mobbet til «depresjon, engstelse, lavt selvbilde, faglige problemer, psykosomatiske symptomer og problemer med relasjoner til jevnaldrende». Disse personlighetstrekkene er i første omgang risikofaktorer for å bli mobbet, men kan også forsterkes gjennom å bli mobbet over tid (Roland & Auestad, 2009).

Seksuell orientering ser også ut til å spille en rolle. Roland og Auestad (2009) hevder at langt flere homofile og bifile elever mobbes enn heterofile. Spesielt er homofile gutter utsatt for mobbing, og så mye som 50% av homofile gutter utsettes for mobbing 2-3 ganger i måneden

¹ Begrepet heteronormativitet er ifølge Hidle (2013) ikke utformet som en etterprøvbar hypotese eller operasjonaliserbar teori i samfunnsfaglig sammenheng. Jeg er bevisst dette i min bruk av begrepet, men velger å bruke det på bakgrunn av at mye av litteraturen jeg bruker, både i teorikapittel og drøfting av mine funn, bruker begrepet.

(Roland & Auestad, 2009). Også bifile gutter er en utsatt gruppe hvor 31% utsettes for homofobisk mobbing, i motsetning til bifile jenter som nesten ikke opplever dette (Roland & Auestad, 2009). Også homofile gutter og homofile jenter opplever mer homofobisk mobbing enn heterofile gutter og jenter (Roland & Auestad, 2009). Homofile og bifile elever ser ut til å være utsatt både når det gjelder konvensjonell mobbing og annen type mobbing. Dobbelte så mange bifile, og fem ganger så mange homofile elever opplever konvensjonell mobbing som heterofile elever (Roland & Auestad, 2009), og så mye som 38% av homofile gutter (mot 2.1% heterofile gutter) mobbes via mobiltelefon.

Roland og Auestad (2009, s. 81) hevder at «terskelen for å oppføre seg lite respektfullt overfor de som er stigmatisert er lavere enn for grupper som har høy anseelse», og forklarer med dette hvorfor homofile og bifile elever er mer utsatt for mobbing i den norske skolen, da spesielt homofile og bifile gutter. Den høye andelen homofile og bifile elever som rapporterer å bli mobbet forklarer Roland og Auestad (2009) med at denne gruppen ungdommer er særlig sårbare for negativ kommunikasjon fra andre. Å skille seg ut fra majoriteten, her med tanke på seksuell orientering, kan skape en følelse av å bli mobbet ved vagere tegn enn for majoriteten (heterofile elever) (Roland & Auestad, 2009).

Hvem mobber?

Når det kommer til konvensjonell mobbing kommer bifile og heterofile ut ganske likt, men blant homofile elever finner en derimot 4-5 ganger så mange mobbere som en finner i gruppen heterofile elever (Roland & Auestad, 2009). Samme mønster kan en finne ved andre typer mobbing som med mobil eller over internett. Så mye som nær 50% av homofile gutter mobber ved hjelp av mobil (Roland & Auestad, 2009). Bifile jenter skiller seg her ut ved å ha den laveste andelen mobbere (Roland & Auestad, 2009). Som nevnt tidligere er andelen homofile og bifile som blir mobbet med homofobiske uttrykk mye høyere enn for heterofile, og det viser seg at spesielt homofile og bifile gutter selv mobber andre ved homofobiske uttrykk (Roland & Auestad, 2009).

Ved konvensjonell mobbing er ca. 1/3 av mobbeofrene også plagere, og denne trenden er enda sterkere hos bifile og homofile hvor henholdsvis 50% og 72.7% av mobbeofrene også er plagere (Roland & Auestad, 2009). Det er altså tydelig at rollen som mobbeoffer og mobber overlapper, spesielt sterk er denne tendensen hos homofile og bifile. Roland og Auestad (2009) hevder at seksuell orientering «i seg selv» ikke var en sentral prediktor for å plage andre, men at å bli mobbet selv derimot var en svært sterk prediktor, og at denne tendensen var betydelig sterkere for bifile og homofile elever enn for heterofile elever.

Identitet på liv og død

Hellesund (2008) skriver i sin bok om homofile og lesbiske ungdommer som har forsøkt og/eller tenkt på å ta sitt eget liv på grunn av sin identitet som akkurat homofil eller lesbisk. I boken hevder hun at ungdommer får sin kunnskap om homoseksualitet fra fortellinger og diskurser rundt dem, og at i dagens samfunn er disse fortellingene ofte en tragisk fortelling om homoseksualitet. Slike tragiske fortellinger om triste skjebner mener hun (Hellesund, 2008) bidrar til at flere homofile og lesbiske forsøker å ta sitt eget liv enn heterofile. Hellesund (2008) beskriver det norske samfunnet som svært heteronormativt og at dette er skadelig for homofile og lesbiske ungdommer. Hun (Hellesund, 2008, s. 12) refererer til Røthing og Svendsen som beskriver homotoleranse som verdifullt i dagens samfunn, men påpeker at det ikke nødvendigvis er verdifullt å *leve* som homoseksuell.

Informantene til Hellesund (2008) beskrev sin homoseksuelle identitet som noe de var født med, og ikke noe de selv kunne velge og dermed fremstod det for dem som om de hadde to valg. De kunne enten leve i skul eller komme ut. Dette valget beskriver Hellesund (2008) som et valg mellom å være selvlysende eller usynlig. Å komme ut for tidlig presenteres også i boken som en risikofaktor for homofile og lesbiske ungdommer. Plummer (referert i Hellesund, 2008, s. 63) beskriver hemmeligholdelse av ens homoseksuelle identitet som tidvis positivt. Dette kan være med å skape en distanse som kan være nødvendig for ungdommen. Det kan oppfylle et behov for autonomi, og gi en følelse av makt fremfor en sårbarhet som kan komme med å fortelle andre om sin seksuelle orientering. På lik linje beskrives også det å ikke komme ut til noen om sin seksuelle orientering som en risikofaktor. I henhold til denne avhandlingens tema beskrives også noen risikofaktorer på mikrosystemnivå: «Homofobiske

eller heterosexistiske holdninger - eller toleranse for disse - fra lærere, jevnaldrende, religiøse ledere, helsevesen og familiemedlemmer er en sikkerhetsrisiko, og det samme er mangel på informasjon om homoseksualitet i skolen» (Hellesund, 2008, s. 168).

Noen av ungdommene i Hellesund (2008) sin bok har vokst opp i omgivelser som var aksepterende og støttende. Andre ungdommer har opplevd en rungende taushet rundt temaet, trakassering og vold. For de som opplevde homonegativismen på kroppen var det likevel utenforskapet og annerledesheten som satte størst spor. For mange av ungdommene opplevdes den homoseksuelle identiteten som et tap av framtid og var uforenelig med å leve et normalt og ubemerket liv (Hellesund, 2008). At både ungdommer som har følt homonegativisme på kroppen og ungdommer som har vokst opp med aksept og toleranse vurderer og forsøker å ta sitt eget liv, ser Hellesund (2008, s. 25) på som et tegn på at årsakene til dette «ikke finnes på vår kulturs overflate, men i underliggende strukturer». Hun (Hellesund, 2008, s. 181, 183) oppfordrer til at en skal slutte å bruke selvmord som argument i homokampen og at det virkelige problemet ligger i at homofili ikke blir regnet som en naturlig og selvsagt del av verden.

4.1.2 Å være trans

I rapporten «Alskens folk» som ble utgitt av Likestillingssenteret i 2013 får en presentert hvordan personer med kjønnsidentitetstematikk opplever sine levekår, livssituasjon og livskvalitet. Rapporten bruker begrepet «personer med kjønnsidentitetstematikk» for personer som «erfarer, eller har erfart ubehag forårsaket av en eller annen form for diskrepans mellom opplevd kjønnsidentitet og kjønn tillagt ved fødsel ut i fra kroppstegn» (Van Der Ros, 2013). Rapporten deles inn i tre hovedtemaer: komme ut-prosesser, helse, og barn og unge voksne. I denne sammenhengen blir første og siste tema mest relevant.

Å komme ut

Informantene i prosjektet som ligger til grunn for rapporten har alle erfaringer med å komme ut etter å ha levd med å skjule sin kjønnsidentitet i en periode av livet, og de fleste av informantene lever nå helt eller delvis åpent. Forfatteren (Van Der Ros, 2013) hevder at de

yngre informantene har hatt lettere for å finne hjelp enn de eldre, men at også denne gruppen har opplevelser med mangelfull kompetanse og informasjon i samfunnet rundt dem. Videre skiller Van Der Ros (2013) mellom transpersoner og transseksuelle i henhold til opplevelsen av å komme ut, hvor hovedforskjellen ligger i at transseksuelle må være åpne om sin situasjon for å få diagnosen og behandling. Det som er felles for alle disse menneskene med kjønnsidentitetstematikk er ifølge Van Der Ros (2013) at komme ut-prosessen ikke var så farlig som de antok, og at de tatt imot på en god måte samtidig som menneskene rundt dem var nysgjerrige og gjerne litt usikre. Alt i alt forteller informantene at livet stort sett ble bedre når de kunne leve i åpenhet (Van Der Ros, 2013).

Et fellestrekk i informantenes komme ut-prosesser var at de alle hadde tenkt nøye gjennom hvem som skulle få vite, når og hvordan de skulle fortelle om dette. Hvordan de gikk frem varierte derimot fra person til person, men igjen var de fleste erfaringene positive. Noen hadde derimot opplevd vold, trusler om vold, trakassering og diskriminering, og valgte derfor å kun være delvis åpne om sin kjønnsidentitetstematikk (Van Der Ros, 2013).

Van Der Ros (2013) påpeker hvor viktige forbilder og rollemodeller er for mennesker med kjønnsidentitetstematikk, spesielt i komme ut-prosessene. En av informantene la i denne sammenheng fokus på å gjøre kjønnsidentitetstematikk hverdagslig, og viktigheten av forbilder som står frem for å gjøre de usynlige synlige.

Rapporten peker også på noen generasjonsforskjeller hvor eldre mennesker med kjønnsidentitetstematikk ser ut til å ha fortid mer preget av angst, skyldfølelse og skam (Van Der Ros, 2013). Mulighetene ser ut til å være flere i dag, folk er mer åpne, og informasjon er lettere tilgjengelig. Likevel ser det ut til å være behov for mer korrekt og ikke-seksualisert informasjon, veiledning og profesjonell hjelp for de som vokser opp med kjønnsidentitetstematikk også i dag (Van Der Ros, 2013).

Å komme ut for familien sin har informantene varierte erfaringer med. Som nevnt tidligere har mange positive erfaringer, men de fleste opplever av familiemedlemmer og venner trenger

litt tid for å akseptere og venne seg til nyhetene (Van Der Ros, 2013). Enkelte møter også fullstendig avvisning fra familiemedlemmer og mister kontakten helt. Forfatteren (Van Der Ros, 2013) hevder at slike relasjoner preges av motvilje til å kommunisere og lytte til den det gjelder.

Helse

Rapporten til Van Der Ros (2013) hevder at transpersoner har dårligere psykiske helse enn lesbiske, homofile og bifile, og at antallet selvmordsforsøk for denne gruppen også er høyere. Informantene forteller hvordan opplevelsen av å ha et kroppslig kjønn som ikke stemmer overens med psykologisk kjønn har ført til psykiske problemer, og at å undertrykke egen identitet fører til dårligere livskvalitet (Van Der Ros, 2013). Ensomhet og isolasjon blir også presentert som konsekvenser av å gjemme sin identitet, som igjen kan føre til en konstant frykt for å bli avslørt.

Informantene i prosjektet forteller også om mangelfull kompetanse og kunnskap i møtet med helsepersonell, noe som kan være spesielt skadelig for de pasientene som ikke selv kan identifisere «problemene» som kjønnsidentitetstematikk (Van Der Ros, 2013). På den positive siden rapporterer informantene om å bli møtt med stort ønske om å hjelpe og lære.

Barn og unge

Delen om barn og unge i Van Der Ros (2013) sin rapport har spesielt fokus på hvordan denne gruppen mennesker møtes i utdanningsinstitusjoner og av familien. Forskning har vist at barn og unge med kjønnsidentitetstematikk er en sårbar gruppe, og skolehverdagen beskrives i rapporten «som den mest traumatiske delen av oppveksten» (Van Der Ros, 2013, s. 72). Skandinavisk og amerikansk forskning peker på hvordan denne gruppen diskrimineres og krenkes og at mange opplever å bli usynliggjort, mobbet, truet om vold og opplever vold (Van Der Ros, 2013). I likhet med gruppen som helhet har også barn og unge med kjønnsidentitetstematikk høy forekomst av selvmordsforsøk, og noen får varige men som posttraumatisk stress-syndrom og depresjon (Van Der Ros, 2013). Van Der Ros (2013) hevder at mangelen på forbilder å identifisere seg med gjør denne gruppen enda mer sårbar.

Nesten alle informantene har opplevelser med å ønske å uttrykke seg på en måte som omgivelsene ikke aksepterte, allerede fra tidlig alder. De opplevde også at de som sto dem nærmest slet med å forholde seg til og forstå hva de gikk gjennom. I likhet med voksnes erfaringer med helsevesenet handlet dette oftere om uvitenhet enn uvilje (Van Der Ros, 2013).

Barn og unge med kjønnsidentitetstematikk opplever byrden av å skjule sin identitet, ofte grunnet i en redsel for mobbing og utestengelse (Van Der Ros, 2013). Å leve med å skjule hvem en er kan være belastende for barn og unge, og det ser ut som handlingsrommet her er større for kroppslige jenter enn for kroppslige gutter. Kroppslige gutter får ofte sterkere reaksjoner og sanksjoner dersom de bryter med de forventningene omgivelsene har til dem basert på deres kroppslige kjønn. Jenter ser ut til å ha et noe større handlingsrom, og er ikke like utsatt for kjønnsrelatert mobbing, selv om begge gruppene er sårbare (Van Der Ros, 2013).

Van Der Ros (2013, s. 78) hevder at vanskelighetene barn og unge med kjønnsidentitetstematikk har er knyttet til at temaet er «usynlig i skolen og samfunnet for øvrig», og at dette fører til at det blir vanskelig for ungdommene å kunne sette ord på hva de opplever. Skolens tendens til heteronormativitet kan også bidra til å gjøre det ekstra vanskelig for de ungdommene som ikke passer inn i disse kategoriene. Her trekker forfatteren (Van Der Ros, 2013) igjen inn viktigheten av gode forbilder slik at ungdommene blir presentert med alternativer til tokjønnsmodellen.

Familie og venner er ifølge Van Der Ros (2013) svært sentrale for barn og unge med kjønnsidentitetstematikk. Hun (Van Der Ros, 2013) vektlegger kommunikasjon og kunnskap i relasjonen og hevder at denne gruppen er svært avhengige av gode oppvekstmiljø. Kennedy og Hellen (referert i Van Der Ros, 2013) hevder at det går 7,5 år fra et barn husker å ha en opplevelse av å ha en alternativ kjønnsidentitet til dette barnet lærte begreper for å sette ord på disse opplevelsene. At foreldre ofte da også mangler kjennskap til denne tematikken vil si at de gjennom alle disse årene ikke kan hjelpe barnet og ungdommen å finne veien til et samsvar

mellom kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Venner kan også ifølge Van Der Ros (2013) være veldig viktige for denne gruppen, da de ofte reagerer mer imøtekommende enn foreldre og familie, men det kan også bli overveldende for barnet/ungdommen å måtte håndtere også venners reaksjoner. I slike tilfeller oppsøker mange barn og unge med kjønnsidentitetstematikk alternative miljøer hvor de kan møte likesinnede, og andre mennesker som har noe større «takhøyde for kjønnsvarians» (Van Der Ros, 2013, s. 82)

4.2 Seksuell orientering og kjønnsidentitet i sosialt arbeid

4.2.1 Seksuell orientering

Fish (2009) vektlegger i sin litteratur hvordan seksuell orientering ofte regnes som noe privat og personlig, spesielt i det politiske rommet, men at sosial omsorg handler om tilbud om offentlige tjenester. Derfor vil lesbiske, homofile og bifile mennesker ifølge Fish (2009) ikke bli tatt med i betraktningen når en vurderer velferdsbekymringer. Trotter, Crawley, Duggan, Foster og Levie (2009) hevder derimot at seksualitet ikke er en privat sak, men et fundamental aspekt for alle mennesker og noe som påvirker våre handlinger og tanker. Johansen, Holm og Thyness (1998, s. 66) støtter dette ved å hevde at dersom vi «aksepterer at alle mennesker er seksuelle og at seksualiteten har stor betydning for livskvaliteten, kan vi ikke underslå seksualiteten når vi yter helse- og sosialtjenester».

Heteronormativitet synes å være stadig tilstedeværende i sosialt arbeid. Trotter et al. (2009, s. 6) påpeker hvordan familien er hjørnesteinen i sosialt arbeid, og at en persons seksuelle orientering ikke alltid vil være åpenbar, men at en heller oftere vil gjøre antagelser basert på en heteronormativ tankegang. Ifølge Hicks (2008) er ikke seksualitet tilstede i det meste av ordinært, hverdagslig sosialt arbeid og at en innen dette fagfeltet har en ide om at homofile menn og lesbiske kvinner er en distinkt, kulturell minoritet. Grunnen til at det derimot er svært viktig å fokusere også på seksualitet i sosialt arbeid er ifølge Hicks (2008) at heteronormative forventninger kan skape begrensende ideer om hvilke former for seksualitet som er akseptable.

Homofobi og diskriminering er også utfordringer som sosialarbeidere kan møte når de jobber med temaer som seksuell orientering. Sullivan (1994) påpeker hvordan en i en barnevernssetting alltid må være varsom når det kommer til homofobi fordi mange barn og unge ikke er åpne om sin seksuelle orientering. Også fordi mange lesbiske, homofile menn og bifile opplever diskriminering og fordi dette er knyttet til dårligere psykisk helse (Fish, 2009) er det sentralt for sosialt arbeid å overkomme mulig institusjonalisert homofobi i de tjenestene barn og unge møter. Det er også viktig at barn og unge med andre seksuelle orienteringer enn heteroseksualitet får samme hjelp av de sosialarbeiderne de møter, som heteroseksuelle får.

Usynlighet blir fremhevet som en sentralt aspekt når en snakker om seksuell orientering og sosialt arbeid av flere forfattere (Fish, 2009; Mallon & Woronoff, 2006; Trotter et al., 2009). Mallon og Woronoff (2006) hevder at tradisjonelt barnevern og politikere i USA ikke har anerkjent eksistensen av lhbt-personer, og at en stor del av å kunne gi gode tjenester til denne gruppen er å anerkjenne at de er brukere av sosialt arbeid. Fish (2009) beskriver denne gruppen mennesker som en «skjult populasjon», både strukturelt, personlig og konseptuelt. Hun (Fish, 2009) beskriver denne gruppen som ikke-ankjente brukere av sosialt arbeid, og hevder at lesbiske, homofile og bifile ofte har blitt oversett i omsorgsarbeid og -tjenester. Anerkjennelse fremheves også som viktig i litteraturen til Cosis Brown (2008). Her med fokus på å anerkjenne de viktigste forskjellene mellom denne gruppen og andre grupper som tjenestebrukere, samtidig som en i hovedsak blir behandlet likt som alle andre.

4.2.2 Kjønnssidentitet

I likhet med lesbiske, homofile og bifile personer hevder litteraturen at også transpersoner er en ikke-ankjent gruppe i sosialt arbeid (Mallon & Woronoff, 2006). Burdge (2007) beskriver kjønn som en utbredt sosial konstruksjon som utøver makt over alle individer i de samfunnene vi lever i. Derfor vil også kjønn være et aspekt som blir viktig når en utøver sosialt arbeid. Mallon og Woronoff (2006) påpeker at også transpersoner må anerkjennes som brukere for å kunne tilby best mulig tjenester til denne gruppen.

De Jong (2015) sine undersøkelser av hvordan sosialarbeidere i skolen forstår og jobber med kjønnsvariasjon hos elevene viser til en sosialisering basert på en binær kjønnsmodell. Altså at en antar at der kun finnes to kjønn: mann og kvinne. Å leve etter en slik kjønnsmodell ser ut til å føre til undertrykkelse av variasjonene som finnes innen både kjønn og seksualitet (De Jong, 2015). Burdge (2007) hevder at bare eksistensen av transpersoner i seg selv kaster tvil over «tokjønnsmodellen», samtidig som både homofile, lesbiske, bifile og transpersoner på mange måter blir fanget i dette «dikotome kjønnsparadigmet». De Jong (2014) hevder at heteronormativitet er avhengig av og forsterker tokjønnsmodellen. Han hevder også at heteronormativitet implisitt kobler sammen seksuell orientering og kjønnsidentitet. Burdge (2007) konkluderer i sin artikkel med at sosialarbeidere må utfordre denne rigide kjønnsmodellen, enten ved å inkludere flere muligheter for kjønn eller ved å fullstendig eliminere den.

Det finnes lite litteratur om hvordan sosialarbeidere som er ansatt i skolen jobber i forhold til elevers kjønnsidentitetstematikk (De Jong, 2015). Dette og andre faktorer kan gjøre at det blir vanskelig for elever med kjønnsidentitetstematikk å få hjelp på skolen. Heteronormativitet spiller igjen her en rolle, da sosialarbeidere i skolen har sin praksis på en veldig heteronormativ arena som definerer femininitet og maskulinitet i forhold til heteroseksuelle forhold (De Jong, 2015, s. 248). Tidligere litteratur av De Jong (2014) viser også til at samtaler og diskusjoner om seksuell orientering og kjønnsidentitet ofte blir bragt til stillhet. Burdge (2007) legger vekt på hvor viktig det er at sosialarbeidere i møte med transpersoner har høy kompetanse og et teoretisk grunnlag for å kunne forstå kjønn og kjønnsbasert undertrykkelse. Mangel på slik kunnskap virker å være gjennomgående i undersøkelsen til De Jong (2015), hvor svært mange av deltakerne manglet en del forståelse av kjønnsidentitetstematikk som fenomen.

Som nevnt ovenfor vil likegyldighet ovenfor menneskers seksualitet og kjønn kunne føre til psykiske og sosiale problemer, og det er derfor avgjørende at LHBT barn, ungdommer og familier blir anerkjent og ikke ignorert (Mallon & Woronoff, 2006). Burdge (2007) beskriver transpersoner som en misforstått og oversett gruppe i samfunnet, og at det er spesielt vanskelig for unge mennesker med kjønnsidentitetstematikk å trosse tradisjonelle

kjønnsmønstre i et samfunn som enten ikke tar deres realitet på alvor, eller straffer dem for det. Også innen sosialt arbeid kan en finne høye nivåer av homofobi og heterosexisme, noe Burdge (2007) knytter til ubehag eller fobiske responser også mot transpersoner. Flere informanter i undersøkelsene til De Jong (2014) rapporterte at elever med kjønnsidentitetstematikk ofte ble mobbet, og at mange av dem prøvde å skjule sin atferd når det kom til kjønn.

Sosialarbeiderne som ble intervjuet i undersøkelsen til De Jong (2015) sa alle at de ville være åpne for å hjelpe og støtte elever med kjønnsidentitetstematikk, ofte ved å involvere foreldrene og fungere som støtte også for dem. Mange så på overgang til det motsatte kjønn som problematisk, men studien viser ifølge forfatteren at der også er potensiale for uproblematisk overgang. En utfordring som dog kommer frem i denne studien er hvordan noen sosialarbeidere hadde vanskeligheter med å forene egne verdier med ideen om et mer mangfoldig kjønnspektrum (De Jong, 2015).

4.3 Seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen

Kunnskapsløftet fra 2006 setter bokstavelig talt seksualitet på (lære)planen. I kompetansemålene for både naturfag, RLE, samfunnsfag og norsk har læreren mulighet til å trekke inn seksuell orientering og kjønnsidentitet. Flere av kompetansemålene setter også konkrete krav til at undervisningen på både barne- og ungdomsskolen skal omhandle seksualitet og kjønn. I naturfag skal en «samtale om ulike kjønnsidentiteter og variasjon i seksuell orientering» (4.klasse) og «drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulike seksuelle orientering [...]» (10.klasse). I samfunnsfag skal elevene blant annet «samtale om [...] variasjon i familieformer» (4.klasse), og i RLE sier kompetansemålene blant annet at elevene etter 10.klasse skal «kunne reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 87).

Fokus på seksualitet og kjønn i læreplanen er ikke et nytt fenomen (Røthing & Svendsen, 2009). Allerede i M74 ble likestilling mellom kjønnene tematisert, her med hovedfokus på den heterofile kjernefamilien. For første gang i norsk historie ble homoseksualitet nevnt i en læreplan, men det ble kun nevnt kort som et unntak fra "normalen". I M87 fikk en et litt mer sammensatt bilde av seksualitet enn i den forrige læreplanen, selv om heteroseksualitet fremdeles stod sterk som et ønsket ideal. I O-fag skulle alle elevene lære om homofili og heterofili i samlivslære, og for de elevene som tok livssynskunnskap ble heterofili og homofili nevnt side om side i samfunnslære. I samfunnsfag ble homofili derimot nevnt hovedsakelig med negative konnotasjoner til HIV og AIDS. Med L97 gikk fokuset bort fra likestilling av kjønnene til likeverdet. Læreplanen omtaler heterofili og homofile på lik linje og tar opp ekteskap og partnerskap mellom likekjønnede. Som nevnt blir denne likestillingen mellom heteroseksuelle og homoseksuelle samliv videreført til kunnskapsløftet i 2006.

Røthing og Svendsen (2009) hevder at negative holdninger til homoseksualitet kun i nyere tid har blitt ansett som et problem, og at lærerutdanningen i liten eller ingen grad bidrar til at fremtidige lærere har kompetanse til å håndtere homonegativisme i klasserommet. Videre hevder de at homotoleranse er et overordnet mål i den norske skolen, men at en samtidig møter på enkelte lærere som ikke er komfortable med å snakke positivt og aksepterende om homoseksualitet. En kan lett tenkte seg at undervisning om homoseksualitet som er preget av en ukomfortabel lærer ikke bare vil føre til dårlig undervisning, men også til å sette en standard på nivået av homotoleranse i klasserommet. Røthing og Svendsen (2009) hevder i denne sammenheng at der går noen grenser for hvor homotolerant undervisningen kan være før den blir kritisert for å være *for tolerant* i den norske skolen. Videre påpeker de viktigheten av fremtidsbilder for unge mennesker, og mangelen på fremtidsbilder for blant annet ikke-heterofile og ungdommer med kjønnsidentitetstematikk i skolen.

5. Metode

Når en planlegger et forskningsprosjekt må en velge hvordan en skal samle inn dataene en trenger for å kunne studere fenomenet en er interessert i. Altså må en velge metode.

Sosiologen Vilhelm Auberts beskrev metode slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (referert i Hellevik, 2002, s. 12).

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å utføre flere kvalitative, naturalistiske intervjuer for å tilegne meg kunnskap som kunne svare på min problemstilling "Hvordan jobber sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune med seksuell orientering og kjønnsidentitet?" For å lettere kunne svare på denne problemstillingen lagde jeg også noen forskningsspørsmål som jeg gjennom forskningsprosessen har forsøkt å svare på. Disse delspørsmålene er direkte knyttet til intervjuguiden som vil gjennomgå mer senere i oppgaven.

De følgende kapitlene tar for seg mitt valg av metode, gjennomføringen av forskningsprosessen, bearbeidingen av dataene og refleksjoner rundt hele prosessen.

5.1 Valg av metode

5.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ metodetilnærming

Når en skal velge sin fremgangsmåte for å løse et problem eller komme frem til kunnskap skiller en som oftest mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Ryen (2002) beskriver kvantitativ forskning som å ha mer fokus på å teste hypoteser eller påståtte sammenhenger mellom fenomener, mens kvalitativ forskning heller skaper hypoteser som passer til slik testing. Ringdal (2013) skiller de to måtene å drive forskning på ved at kvantitativ forskning baseres på talldata, og kvalitativ forskning baseres på tekstdata. En knytter også ofte "hva" og "hvordan" spørsmål til kvalitativ forskning, mens kvantitativ forskning ofte fokuseres rundt forklaringer, altså "hvorfor" spørsmål. Ryen (2002) beskriver videre kvalitativ forskning som induktiv fremfor deduktiv. Induktiv forskning kjennetegnes ved at det utvikles hypoteser basert på observasjoner. Kvantitativ forskning er derimot deduktiv, som vil si at teori danner grunnlag for hypotesene, som så blir testet.

Jeg valgte å utføre et kvalitativt forskningsprosjekt for å undersøke *hvordan* sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet. Prosjektet ble basert på tekstdata som ble skapt gjennom flere kvalitative intervju. Fokuset ble lagt på hvordan informantene selv opplever sin rolle på skolen, hvordan de jobber med temaene og hvilken rolle utdannelsen deres spiller for dette arbeidet. Altså legges fokuset på informantenes meninger fremfor handlinger, som ifølge Ryen (2002) er et kjennetegn ved kvalitativ forskning.

Det kvalitative intervjuet er selvsagt ikke uten feil. Det kritiseres for å ikke være vitenskapelig, men kun eksplorativt og ikke hypotese-testendene (Ryen, 2002). Heller ikke i mitt prosjekt hadde jeg satt en klar hypotese før innsamling av data startet. Videre kritiseres det kvalitative intervjuet for å ikke være troverdig eller pålitelig da det fremstår for kritikerne som at intervjueren er partisk og stiller ledende spørsmål. Å alltid være bevisst mitt eget engasjement var også viktig i dette prosjektet for å unngå å falle i denne fellen. Kritikerne mener også ifølge Ryen (2002) at det kvalitative intervjuet ikke er objektivt eller valid, og at en ikke kan generalisere funn fra denne metoden. Det var aldri et mål å skulle generalisere funnene fra dette prosjektet, men en kan selvsagt alltid diskutere hvilken nytte funn som begrenser seg til én kommune har. Andre forskere kritiserer det kvalitative intervjuet for å være individualistisk og idealistisk, og at intervjuet kun fokuserer på tanker og erfaringer fremfor handling (Ryen, 2002). I mitt prosjekt har jeg tatt utgangspunkt i hva den enkelte sosialarbeideren forteller meg at de gjør i forhold til disse temaene. Jeg har ikke observert hva som faktisk foregår i arbeidshverdagen til sosialarbeideren.

5.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Motsetninger og spenninger i forskningens verdens har ifølge Ryen (2002) ført til at der har vokst frem flere metodespråk eller paradigmer. Cuba (referert i Ryen, 2002) beskriver paradigmer som læresetninger som styrer forskerens handlinger, mens Denzin og Lincoln (referert i Ryen, 2002) beskriver det som en form for tolkningsrammeverk.

Gudrium og Holstein (referert i Ryen, 2002) skiller mellom fire vitenskapelige paradigmer. Naturalisme, etnometodologi, emosjonalisme og postmodernisme. Disse paradigmene skiller

seg fra hverandre i form av variasjoner i ontologi, epistemologi og metodologi. Ontologi handler om hvordan verden ser ut. Epistemologi er den generelle teorien om hvordan en søker kunnskap om verden, og metodologi er hvordan en konkret gjør dette.

Det postmoderne paradigmet fokuserer på tekster og hvordan virkeligheten konstrueres av forfatteren. Dette paradigmet har en refleksiv epistemologi og metodologien fokuseres rundt å dekonstruere tekster (Ryen, 2002). Emosjonalisme ser på språket som et fengsel, og legger fokuset på subjektet og forskerens følelser. Metoden i dette paradigmet baseres på fordypelse og introspeksjon (Ryen, 2002). Det etnometodologiske paradigmet fokuseres rundt "hvordan" spørsmål, og leter etter mening i hvordan virkeligheten skapes av dens medlemmer, i interaksjonen. Den etnometodologiske forskeren vurderer eller dømmer ikke (Ryen, 2002). Det siste paradigmet er det jeg i dette prosjektet ligger nærmest; naturalismen.

I en naturalistisk tilnærming presenteres forskeren som et individ med evnen til å fange virkeligheten så lenge han eller hun bruker riktig tilnærming når de samler inn data (Ryen, 2002). Her er det sentralt at «forskeren prøver å få tilgang til verden slik den ser ut fra aktørenes eget perspektiv» (Ryen, 2002, s. 62). I mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å studere hvordan sosialarbeideren selv opplever at han/hun jobber med seksuelle orientering og kjønnsidentitet, ved å få tilgang til subjektets erfaringer (Ryen, 2002), gjennom kvalitative intervjuer. Det naturalistiske intervjuet bruker deltakernes egne ord for å vise hva de tenker og gjør (Ryen, 2002). Ryen (2002, s. 62) hevder at en i naturalistisk tilnærming har en tro "på at den sosiale virkeligheten er virkelig", og den naturalistiske ontologien og epistemologi baseres på å ta det subjektet sier som sannhet, og som noe som representerer virkeligheten. I denne avhandlingen har jeg derimot drøftet det sosialarbeiderne sier opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Jeg har tatt det sosialarbeiderne sa som å representere deres virkelighet, men ikke som en universell sannhet som kan generaliseres til alle sosialarbeideres arbeid på alle norske skoler.

5.2 Forskningsetiske refleksjoner

Østbye, Helland, Knapskog og Larsen (2013) beskriver forskningsetikk som noen grunnleggende moralske normer en har for vitenskapelig praksis. Slike normer er i noen tilfeller regulert i lover, eller kan finnes i diverse sjekklister i forskningsråd og foreninger, eller i noe metodelitteratur (Ryen, 2002). Kvale, Anderssen og Rygge (1997) påpeker likevel at etiske regler og teorier er tekster som må tolkes, ikke regler som skal følges slavisk.

Videre legger litteraturen fokus på at etiske refleksjoner og hensyn er noe som skal gjennomstrømme hele forskningsprosessen (Kvale et al., 1997; Ryen, 2002). Fra tematisering og planlegging, til de enkelte intervjuer, transkribering og analysering og helt til den endelige rapporten publiseres må forskeren ha etikken i bakhodet.

Ryen (2002) hevder at forskningsetikk er kilde til mye uenighet, spesielt på tvers av paradigmer eller metodespråk, men at der er noen aspekter ved etikken som går igjen. Jeg vil i de følgende avsnittene ta for meg disse aspektene ved forskningsetikk og knytte dem til min egen forskningsprosess.

5.2.1 Samtykke til deltakelse

Samtykke fremstår i litteraturen (Kvale et al., 1997; Ryen, 2002; Østbye et al., 2013) som noe av det mest sentrale i forskningsetikken. Informantene i et forskningsprosjekt skal informeres om prosjektet de skal delta i. Det innebærer at informantene skal vite hva prosjektet går ut på, hva målet med prosjektet er og hva som forventes av dem som deltakere. I mitt prosjekt har alle informantene fått tilgang på et informasjonsskriv som ga dem informasjon om prosjektet og hva deres deltagelse ville innebære. Alle fikk dette tilsendt på epost i forkant av intervjuet, i tillegg til at alle fikk tid til å lese gjennom skrivet før de signerte når vi møttes for å gjennomføre intervjuet. Alle deltakerne skrev under på dette dokumentet slik at jeg kunne sikre at alle forstod hva de sa ja til å delta i. En informant ønsket også å lese spørsmålene før hun takket ja til å delta i prosjektet, og fikk muligheten til det. Alle informantene ble

informert om at intervjuet ble tatt opp på bånd, men at de ville bli anonymisert. Siden jeg valgte et semistrukturert intervju ville jeg ikke på forhånd kunne garantere nøyaktig hva deltakerne ville bli spurt om, men fordi temaet ikke var av spesielt sensitiv natur gikk dette greit.

5.2.2 Konfidensialitet

Å beskytte deltakernes privatliv og identitet er ifølge Kvale et al. (1997), Ryen (2002) og Østbye et al. (2013) et viktig aspekt ved forskningsetikk. Dette gjennomføres ved å anonymisere all informasjon om deltakerne som kan være identifiserende i den endelige publikasjonen. Forskeren har et ansvar for å presentere sine funn på en slik måte at de ikke kan føres tilbake til enkeltindivider som har deltatt i prosjektet. Jeg sikret mine informanters konfidensialitet ved å anonymisere navn på den enkelte, og navnet på skolen både i transkriberingen og i den endelige publikasjonen.

I mitt prosjekt var det viktig å sikre at informantene ikke kunne identifiseres, men samtidig ha med relevant informasjon om enkelte skoler. Ryen (2002) påpeker utfordringen med å anonymisere steder. I mitt tilfelle var kommunen jeg har valgt identifisert allerede i problemstillingen. På grunn av det begrensede antallet ungdomsskoler i kommunen måtte jeg ta spesielt hensyn til informasjon som kunne bidra til å identifisere skolen, de ansatte eller enkeltelever.

5.2.3 Konsekvenser for deltakeren

Kvale et al. (1997) legger i sin litteratur fokus på hvilke konsekvenser deltagelse i et forskningsprosjekt kan ha for den enkelte. Der må finnes en balanse mellom hva deltakerne gir, og hva de får tilbake. De (Kvale et al., 1997) hevder at mange opplever det som positivt å delta fordi en opplever å bli lyttet til, og at det en sier har en verdi. I mitt prosjekt fikk jeg tilbakemelding fra flere informanter at de opplevde å få en ny og større innsikt i temaet underveis i og etter intervjuet. Dette var i noen tilfeller ikke temaer informanten hadde tenkt mye over, og intervjuet ga dem da en mulighet til å reflektere mer over det. Jeg fikk også

tilbakemelding om at flere informanter fikk et nytt syn på sin egen rolle på skolen, spesielt i forhold til disse temaene.

5.2.4 Relasjonen mellom forsker og informant

Både Kvale et al. (1997) og Ryen (2002) legger mye fokus på relasjonen mellom forsker og subjekt når de skriver om forskningsetikk. Forskeren har et ansvar for å ikke skade eller vekke harme, men heller styrke deltakerne ved gi dem en mulighet hvor deres stemmer kan høres i forskningen (Ryen, 2002). Nært knyttet til ansvaret for å ikke forvolde skade ligger tilliten mellom forsker og subjekt ifølge Ryen (2002). Tilliten må være gjensidig, samtidig som en for stor nærhet også kan skape etiske dilemma (Ryen, 2002). Østbye et al. (2013) legger fokus på at informanten skal føle seg trygg, og at det er forskerens ansvar å skape denne tryggheten. Her blir både settingen og forskerens egen fremtreden viktig for at informanten skal føle at de kan komme med oppriktige svar (Østbye et al., 2013). For meg ble det tidlig i rekrutteringsprosessen viktig å påpeke hvor mye informantene kunne bidra med, da mange virket tvilende til det selv. De fleste av informantene trengte en bekreftelse på at de kunne bidra med noe. Ryen (2002) sier at tillit tar tid å bygge opp men er på den andre siden lett å bryte ned igjen. Hun (Ryen, 2002) gir også noen råd om hvordan den naturalistiske intervjueren bør fremtre. Han/hun skal blant annet legge vekt på å være ærlig, naturlig og rolig, og ikke fremstå som truende eller prøve å imponere med egne kunnskaper. I mine intervju var det nok en fordel at alle de jeg intervjuet hadde en utdannelse og erfaring innen noe jeg selv gjerne vil jobbe med. Dette var noe jeg snakket med mange av informantene om, slik at de skulle være trygg på sin egen kunnskap og kompetanse innen feltet.

Forholdet mellom forsker og intervjupersonene får også mye fokus i Kvale et al. (1997) sin litteratur om forskningsetikk. I mitt prosjekt var jeg tidlig oppmerksom på min egen rolle og hvordan jeg kunne bli oppfattet. Seksuell orientering og kjønnsidentitet er temaer som i stor grad blir forsket på av mennesker som skiller seg fra majoriteten på disse punktene. På grunn av dette, og andre aspekter som er vanskelig for meg å sette fingeren på, har jeg ved flere anledninger blitt antatt å være en del av denne minoritetsgruppen. På grunn av erfaringer med dette var det noe jeg var bevisst på også i dette prosjektet. Dersom informantene oppfatter meg som "skeiv" vil gjerne deres svar kunne bli påvirket, spesielt om de tenker at jeg på et

punkt i livet har vært en ungdomsskoleelev som hadde behov for hjelp fra f.eks. sosialarbeider i forhold til disse temaene. Dette er ikke noe jeg har tatt konkrete grep for å endre, men er noe jeg gjennom hele prosessen har vært bevisst på. På den andre siden tenker jeg at om jeg oppfattes som skeiv eller ikke, uansett vil fremstå som over gjennomsnittet opptatt av disse temaene. Dette vil også kunne påvirke informantene til å endre sine svar. Gjerne i retning av at de jobber mer med, eller synes disse temaene er viktigere enn det som gjerne er realiteten.

5.2.5 Uavhengighet og godkjenning

Kvale et al. (1997) hevder også at forskningens uavhengighet er sentral når en snakker om de etiske sidene ved et prosjekt som dette. Et forskningsprosjekt kan ifølge han (Kvale et al., 1997) saboteres både ovenfra og nedenfra. Deltakerne kan påvirke og "ødelegge" prosjektet, og prosjektet kan påvirkes ovenfra fra f.eks. sponsorer. Mitt prosjekt er delvis finansiert gjennom stipend fra Senter for Likestilling. Dette legger noen føringer på hvilket tema jeg skriver om, men utenom dette er prosjektet helt uavhengig.

Prosjektet ble også meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

5.3 Forberedelser og gjennomføring

5.3.1 Utvalg

Utvalgsriterier

Utvalgsriteriene i dette prosjektet ble bestemt ut fra problemstillingen. Jeg har valgt å begrense meg til sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune. Det vil si universitets- og høgskoleutdannede sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere. Når det gjelder ansettelsen ved skolen var kriteriet at sosialarbeideren jobbet hovedsakelig med det sosiale. Jeg har ikke satt andre krav til ansettelsen, som for eksempel stillingsprosent. Jeg har vært åpen for å inkludere både private og offentlige skoler, så lenge de lå i Stavanger kommune. Jeg valgte også å begrense meg til ungdomsskoler (og ungdomstrinn ved 1-10 skoler), da jeg anså temaet for oppgaven som mer relevant for denne aldersgruppen.

Stavanger kommune

Stavanger kommune har elleve ungdomskoler og to kombinerte skoler (1-10 trinn). I tillegg har kommunen fire alternative skoler. Jeg fikk intervjuet en sosialarbeider ved en av de alternative skolene. Det vil si at der er en del skoler som ikke er representert i intervjuene mine.

5.3.2 Forarbeid og rekruttering av informanter

I starten av prosessen ønsket jeg å undersøke hvordan sosialarbeidere ansatt på ungdomsskoler i Kristiansand kommune jobbet med disse temaene. Etter noen tidlige undersøkelser fant jeg fort ut at sosialarbeidere er lite representert blant skoleansatte i denne kommunen. Jeg kontaktet FO (Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere) for å undersøke nærmere hvor mange sosialarbeidere som jobber i skolen i Kristiansand kommune. Her fikk jeg bekreftelse på mine tidligere funn om at denne gruppen er lite representert i Kristiansand-skolene. I samme e-postutveksling fikk jeg derimot tips om at Stavanger kommune utmerket seg som spesielt flinke til å ansette sosialarbeidere i både barne- og ungdomsskolene. Herfra fikk prosjektet en ny retning og nytt fokus.

I prosessen med å samle inn litteratur knyttet til sosialarbeideres rolle i den norske skolen og kunnskapen og kompetansen de har om seksuell orientering og kjønnsidentitet viste det seg at der var lite litteratur på disse områdene. Jeg valgte derfor å undersøke det selv. Jeg undersøkte hvorvidt temaene seksuell orientering og kjønnsidentitet var tilstede i sosionom-, barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene ved å studere de enkelte emnebeskrivelsene og litteraturlister på de tre utdannelsene, ved alle universitetene og høgskolene som tilbyr dem i Norge. Noen emner hadde ikke, eller hadde svært korte, emnebeskrivelser og i enkelte fag fantes der ikke litteraturlister. Ved å sammenligne den mer inngående undersøkelsen av hvert emne med de mer generelle rammeplanene for utdanningene kunne jeg komme frem til et relativt dekkende svar på hvorvidt dette er temaer som det legges vekt på i utdanningene ved norske universiteter og høyskoler.

Jeg valgte også å spørre informantene, over e-post, om de hadde noen fastsatt arbeidsinstruks eller stillingsbeskrivelse som avgjorde hvilken rolle og hvilke arbeidsoppgaver de utførte på skolen. Jeg fikk ikke svar på dette fra alle informantene, men omtrent halvparten svarte og jeg har lagt dette til grunn for påstandene rundt dette temaet i senere kapitler.

For å rekruttere deltakere til prosjektet, som nå hadde fokus på Stavanger kommune, valgte jeg å kontakte det Ryen (2002) kaller «portvakter». Jeg kontaktet skolesjefen i Stavanger kommune og informerte om hva jeg ønsket å gjøre i håp om at han kunne gi informasjon om prosjektet mitt videre til rektorer i kommunen og på den måten indirekte ikke bare godkjenne prosjektet men også oppfordre andre til å delta. Jeg fikk god tilbakemelding her, og han sendte en e-post til rektorene på alle ungdomsskolene i kommunen og ba de finne mulige kandidater og ta kontakt direkte med meg.

Jeg fulgte opp ved å ringe til de enkelte rektorene etter noen dager. Noen hadde allerede sendt e-posten videre, mens andre gjorde det etter samtale med meg. Noen informanter var uaktuelle på grunn av utdanning og andre var ikke interessert. Noen få ga meg tilbakemelding på at de ville delta. Jeg fulgte videre opp ved å sende e-post direkte til aktuelle informanter ved skolene. Da fikk jeg positiv respons fra en håndfull mulige informanter, og planla første runde med intervjuer.

Målet for utvalget var å ende på rundt ti deltakere. Etter første runde med intervjuer hadde jeg fem informanter fra fire forskjellige skoler. Dette anså jeg som et for lite utvalg, så jeg sendte en nye runde med e-poster til de informantene jeg ikke hadde fått svar fra. Jeg fikk god respons på dette og fikk fortløpende planlagt runde to med intervjuer. I andre runde fikk jeg intervjuet syv nye informanter fra fire forskjellige skoler. Totalt hadde jeg elleve informanter fra åtte forskjellige skoler.

På en av skolene hadde jeg planlagt to intervjuet med to forskjellige informanter. Alt var avtalt gjennom den ene informanten, mens den andre hadde sagt ja til å delta via kollegaen

sin. Når jeg startet intervjuet med den andre informanten på denne skolen, hun jeg ikke hadde snakket med direkte, ble det fort klart at det var oppstått en misforståelse her. Informanten hadde ikke den type utdanning jeg i dette prosjektet har satt som kriterium. Jeg gjennomførte intervjuet, men har valgt å utelukke det fra funnene i dette prosjektet. Jeg hadde heldigvis to informanter på denne skolen og fikk derfor mye interessant informasjon fra den andre informanten som jeg kunne bruke i prosjektet.

På en annen skole deltok to studenter som var i praksis på skolen i intervjuet. Disse studentene tok en bachelor i barnevernspedagogikk, og den ene studenten hadde mye interessant å si om temaene og deltok aktivt i intervjuet. Studenten som deltok aktivt fikk mulighet til å lese informasjonsskrivet og signerte det. Jeg har valgt å inkludere utsagnene til denne studenten i prosjektet mitt da utvalgskriteriene fokuserer i stor grad på utdanning. Denne studenten studerer til å bli barnevernspedagog og hadde i sin praksisperiode en del ansvar og individuell oppfølging av enkeltelever. Når jeg velger å inkludere denne informanten i utvalget, fremfor informanten som beskrives i avsnittet over, er det på bakgrunn av hennes utdanning og identitet som barnevernspedagog.

5.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Tid og sted

Intervjuene ble utført i to omganger med noen ukers mellomrom i februar og mars. Alle intervjuene ble utført på den skolen sosialarbeideren er ansatt på, i skoletiden. I alle tilfellene på et privat rom. I et par tilfeller kom andre ansatte inn i rommet vi satt i. Da tok vi en pause i intervjuet og ventet til vi var alene igjen før vi fortsatte. Intervjuene varte mellom tjue og femti minutter.

Intervjuet

Som nevnt tidligere har jeg valgt å legge min forskning opp mot det naturalistiske paradigmet. Ryen (2002) beskriver i sin bok noen hovedmomenter som karakteriserer det naturalistiske intervjuet, og her presenteres et visst oppsett og noen råd forskeren kan følge i de forskjellige

delene av intervjuet. Ryen (2002) deler intervjuet opp i tre deler: åpningen, hovedfasen og avslutningen.

Åpningen preges av å "varme opp" intervjuobjektet gjennom å få svar på litt enklere spørsmål som omhandler f.eks. geografiske og mer deskriptive data, eller noe en kan relatere til respondentens interesser (Ryen, 2002). Jeg valgte i første omgang å få informantene til å fylle ut et spørreskjema med enkel bakgrunnsinformasjon som navn, alder, utdanning, stilling ol. Dette var for å starte enkelt og «varme opp» informantene noe med informasjon som var lett for dem å dele. Videre startet jeg selve intervjuet med spørsmål om informantens stilling og hvilke forventninger han/hun opplever at andre på skolen har til han/henne. Dette er spørsmål jeg tenkte at er relativt lette å svare på samtidig som jeg beveget meg til noe mer tankevekkende spørsmål enn i spørreskjemaet.

I hovedfasen av intervjuet hevder Ryen (2002) at fokuset må ligge på å la respondenten fortelle sin historie da det er respondenten selv som sitter inne med "sannheten" om seg selv og sitt liv. Samtidig er det forskerens oppgave å fange opp det relevante og interessante som kommer frem i intervjuet og få respondenter som beveger seg bort fra det aktuelle temaet tilbake uten å stille ledende eller ja/nei spørsmål (Ryen, 2002). Hoveddelen av intervjuene i mitt prosjekt sentrerte seg rundt den direkte kontakten mellom sosialarbeideren og elevene ved skolen, andre måter sosialarbeideren jobber med temaene på, og hvilken rolle utdanningen deres har i forhold til arbeidet de gjør. Jeg prøvde å holde fokuset på temaene jeg hadde satt opp på forhånd, men det hendte at samtalen beveget seg noe bort fra intervjuguiden. I noen tilfeller kom veldig interessante temaer opp som var relevante for prosjektet. I andre tilfeller måtte jeg prøve å få informanten tilbake til temaet. Da var intervjuguiden god å ha.

Avslutningsvis bør forskeren ifølge Ryen (2002) kort oppsummere de viktigste delene av intervjuet og gi respondenten mulighet til å oppklare eventuelle feil eller misforståelser. Videre er det også viktig at intervjuet avsluttes på en positiv måte, og at respondenten blir takket for sin innsats, samtidig som at relasjonen mellom forsker og respondent ikke lukkes

helt slik at en fremdeles har mulighet til kontakt (Ryen, 2002). Alle mine informanter ble oppfordret til å ta kontakt om de lurte på noe eller hadde mer på hjertet. Flere ønsket også å lese oppgaven når den var ferdig, og slik kunne jeg holde kontakt med informantene helt til prosjektet var avsluttet.

Østbye et al. (2013) beskriver det ustrukturerte intervjuet, det semistrukturerte intervjuet og det strukturerte intervjuet. Det ustrukturerte intervjuet preges av lite forhåndsdefinerte spørsmål og tema, og en mer uformell samtaleform eller en fri informasjonsutveksling (Silverman, 2011). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at temaene som skal tas opp i intervjuet er forhåndsdefinert (Østbye et al., 2013), gjerne gjennom en intervjuguide. I mitt prosjekt valgte jeg det semistrukturerte intervjuet som min metode for å samle inn kunnskap om hvordan sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune jobber med seksuell orientering og kjønnsidentitet. I et semistrukturert intervju har forskeren fremdeles stor fleksibilitet til å følge opp interessante aspekter ved deltagerens svar, samtidig som en har en «mal» som holder en innenfor tema.

Jeg valgte å utforme en intervjuguide for å hjelpe meg gjennom intervjuene og strukturere datainnsamlingen slik at jeg satt igjen med kunnskap som kunne svare på problemstillingen min. Intervjuguiden hadde tre hovedtemaer: sosialarbeiderens rolle på skolen, hvordan sosialarbeideren jobbet med temaene i skolen, og hvilken kunnskap og kompetanse sosialarbeideren hadde om disse temaene. Disse temaene ble basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene prosjektet er skapt rundt. Etter de første intervjuene valgte jeg å legge til et spørsmål på intervjuguiden. De første informantene tok selv opp at de fant kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet andre plasser enn gjennom utdanningen sin eller kurs. Jeg valgte derfor å legge til et spørsmål om dette i resten av intervjuene fordi jeg synes det var et interessant aspekt. Spørsmålet ble kun skrevet direkte på intervjuguiden jeg hadde skrevet ut og brukte på intervjuene, og spørsmålet er derfor ikke med i intervjuguiden som ligger som vedlegg.

Dokumentere og transkribere

Når en bruker intervju som metodisk tilnærming til sin forskning blir det sentralt å dokumentere det som blir sagt både av respondent og av forsker. Østbye et al. (2013, s. 108) påpeker at det er "unødvendig, og metodisk sett problematisk, å nøye seg med det en i første omgang oppfattet at ble sagt", og at en bør ha tilgang til det som faktisk ble sagt. Her kan opptak være et godt hjelpemiddel, selv om en ifølge Ryen (2002) alltid bør ta notater i tillegg. Jeg valgte å bruke båndopptaker for å ta opp det som ble sagt, samtidig som jeg skrev notater for å fange opp elementer som båndopptakeren ikke kan fange. I noen tilfeller vil slikt opptaksutstyr kunne være problematisk og eventuelt påvirke respondentens oppførsel mer generelt og svar mer spesifikt. Dette må selvsagt tas hensyn til når en vurderer hvordan en skal gjennomføre de enkelte intervjuene, men fremstod ikke for meg som et problem i mine intervjuer.

Intervjuene ble transkribert i programmet Nvivo. Informasjon som kunne være identifiserende, som navn på elever, ansatte og skolen, ble anonymisert i transkriberingen ved å bytte ut navnet med «***». For å markere pauser ble det skrevet inn tre punktum etter hverandre. Flere av informantene snakket dialekt som måtte «oversettes» til bokmål i transkriberingen. I noen tilfeller er derfor ikke transkripsjonen ordrett det samme som informanten sa i intervjuet, men betydningen er den samme.

Ikke alle informantene er sitert direkte i oppgaven, men alle intervjuene er brukt i drøftingen og alle informantenes stemme er derfor hørt og representert i oppgaven. I noen av sitatene er deler av utsagnet tatt bort fordi det ikke var av betydning for sammenhengen eller budskapet i det informanten sa. Her er det blitt brukt [...] for å vise at noe er tatt bort. Noen steder har jeg også funnet det nødvendig å legge til ord som informanten ikke har sagt fordi setningen er ufullstendig. Jeg har da satt inn ordet slik [på] (eksempel). Jeg har kun gjort dette de steder hvor det ikke endrer betydningen av det informanten mente, men gjør sitatet mer forståelig for leseren.

5.4 Bearbeiding av data

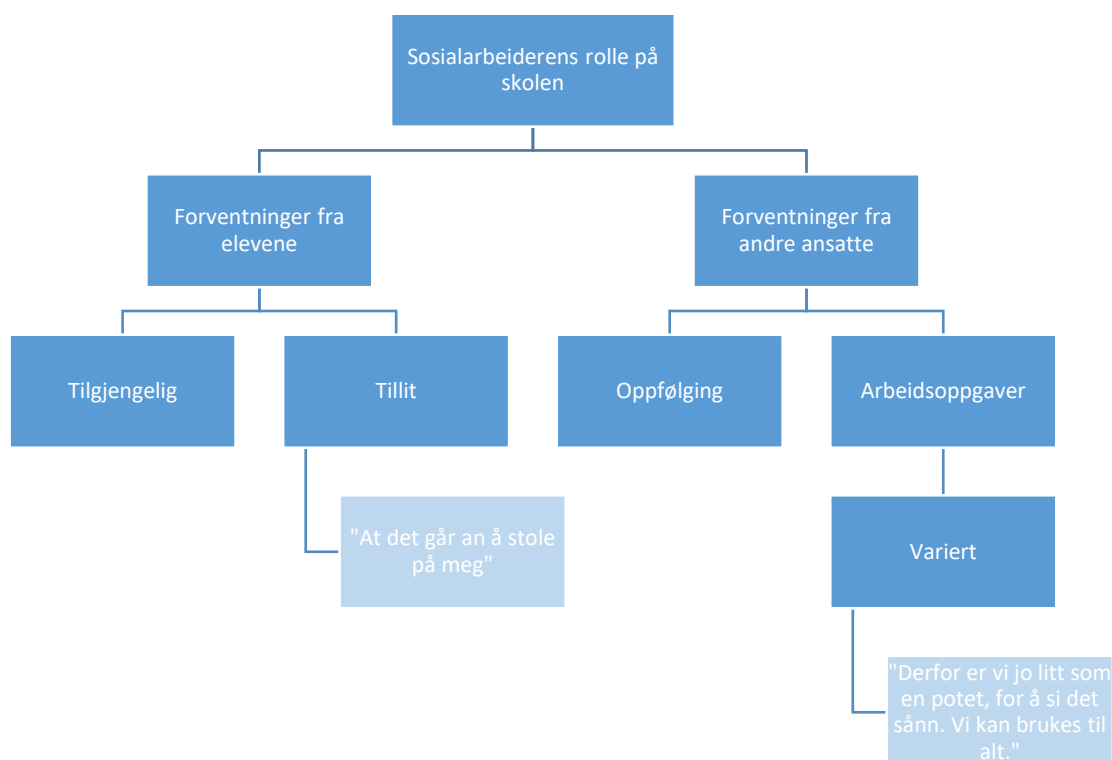
5.4.1 Analyse

Ryen (2002) hevder at en analyse av kvalitative data alltid vil innebære å redusere mengden data en har. Dette gjøres ved å dele dataene inn i deskriptive kategorier. Analyseprosessen består dermed ifølge Ryen (2002) av to steg. Å dele rådataene inn i enheter for så å plassere enhetene inn i kategorier. Det er en slik tilnærming til analysen jeg har valgt i dette prosjektet.

Ryen (2002) beskriver enheter som noe som tilfredsstiller kriteriene for å stå alene. Altså går en fra rådata, setningene en har transkribert, til selvstendige enheter som er meningsfulle når de står for seg selv. Videre plasseres disse enhetene inn i kategorier.

Kategoriene jeg brukte ble basert på intervjuguiden og spørsmålene der. Jeg hadde tre hovedkategorier som tilsvarer mine tre delspørsmål: 1) Sosialarbeiderens rolle på skolen, 2) Sosialarbeiderens arbeid i skolen og 3) Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse. Disse kategoriene skapte et utgangspunkt for hvor enhetene ble plassert. Etter hvert som det dukket opp enheter som ikke passet inn i kategoriene skapte jeg nye. Kategoriene fikk også underkategorier for å bedre kunne skille mellom de forskjellige enhetene. Figur 1 viser et utsnitt av denne prosessen for en av hovedkategoriene.

Figur 1



*figuren er kun ment som en illustrasjon av analyseprosessen og viser kun til en liten del av hele datasettet

Som Ryen (2002) presiserer er denne prosessen gjentakende. For å lage enhetene måtte jeg lese gjennom transkripsjonene flere ganger, og flere av enhetene ble endret på og flyttet fra en kategori til en annen. Kategoriene ble også endret på, og underkategorier opprettet, endret, flyttet og slettet etter hvert som analysen pågikk. Til slutt satt jeg igjen med kategorier og underkategorier som jeg følte passet godt med de dataene jeg hadde samlet inn. Enkelte enheter passet ikke inn i noen av kategoriene og ble plassert i en «Annet» kategori etter anbefaling fra Ryen (2002). Som hun (Ryen, 2002) påpeker er kategoriene i mitt prosjekt skapt av meg, og andre forskere ville derfor gjerne lage andre kategorier, og gitt dem andre navn. Jeg har valgt å navngi kategoriene basert i stor grad på intervjuguiden og på informantenes eget språk. Enkelte kategorier fremstod som åpenbare fra starten, da de var basert på spørsmål fra intervjuguiden, mens andre oppstod etter hvert basert på temaer informantene tok opp på eget initiativ.

Hensikten med denne analyseprosessen var i første omgang å sammenfatte mengden av tekstdata slik at den var mer overkommelig. I andre omgang var hensikten å sortere dataene i henhold til problemstillingen og delspørsmålene for å få en oversikt over hva de forskjellige informantene hadde svart på de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Etter hvert som jeg kategoriserte og kodet alle enhetene fremstod der klare mønster i datamaterialet. Disse mønstrene har dannet utgangspunktet for drøftingen senere i oppgaven.

5.5 Studiens kvalitet

Ryen (2002) og Østbye et al. (2013) fokuserer på to hovedaspekter når de vurderer kvaliteten på et forskningsprosjekt. Reliabilitet og validitet. Jeg vil i de følgende avsnittene ta for meg hvordan en sikrer kvalitet i en forskningsstudie, og hvordan jeg selv har valgt å gjøre dette. Jeg vil også her ta for meg noen tanker om utvalget i dette prosjekter.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt behandlingen av dataene er pålitelig og nøyaktig (Østbye et al., 2013). Hammersley (Referert i Ryen, 2002, s. 179) definerer reliabilitet som "graden av konsistens mellom tilordning av enheter til samme kategori utført av forskjellige forskere eller av samme forsker til ulike tidspunkt". En skiller ofte mellom intern og ekstern reliabilitet. Intern reliabilitet handler om hvorvidt forskere identifiserer samme konstruksjoner (Ryen, 2002). I mitt prosjekt vil reliabiliteten av mine funn avhenge av om andre forskere har, eller vil i fremtiden, identifisere samme konstruksjoner som meg. Ekstern reliabilitet sikrer jeg om mine funn kan reproduseres i nye studier.

5.5.2 Validitet

Validitet beskrives av Østbye et al. (2013) som hvorvidt en forholder seg til det en tror eller ønsker å forholde seg til. Validiteten i mitt prosjekt vil være lav dersom for eksempel informantene har misforstått hva begrepene seksuell orientering og kjønnsidentitet betyr og derfor har svart på andre spørsmål enn jeg har hatt til hensikt å stille. Ryen (2002) knytter

validitet til en stabil sosial virkelighet. Også når det gjelder validitet skiller en mellom intern og ekstern. Intern validitet definerer Ryen (2002, s. 178) som graden "forslag til årsakssammenhenger støttes i en studie i en bestemt setting der forskerens oppgave blir å prøve å avvise alle potensielle trusler". Ekstern validitet handler om hvorvidt slike årsakssammenhenger holder også i andre settinger; altså om ens funn kan generaliseres. Den eksterne validiteten i mitt prosjekt vil øke dersom andre for eksempel utfører lignende undersøkelser i andre kommuner, og kommer frem til lignende funn. Østbye et al. (2013) presenterer også begrepet "økologisk validitet" som handler om hvordan utsagn og handlinger henger sammen med konteksten de ble sagt eller utført i.

5.5.3 Validering og avvikende tilfeller

Ryen (2002) presenterer også ideene om validering og negative eller avvikende tilfeller i sin litteratur knyttet til kvaliteten på en kvalitativ undersøkelse. Medlemsvalidering handler om å ta funnene fra undersøkelsen tilbake til utvalget og spør om "medlemmene gjenkjenner, forstår og aksepterer forskerens beskrivelser" (Ryen, 2002, s. 183). Informantene i mitt prosjekt har ikke lest gjennom transkripsjonen av sine intervju, men underveis i de enkelte intervjuene har jeg oppklart ting som var uklare for å begrense misforståelser. Videre bringer Ryen (2002) negative eller avvikende tilfeller på banen når det snakkes om kvaliteten på en studie fordi kvalitative undersøkelser ofte kritiseres for å ikke teste holdbarheten ved å introdusere nettopp dette aspektet. Ved å introdusere avvikende eller negative tilfeller, og på en god måte redegjøre for dem, kan en øke kvaliteten på studien og styrke konklusjonene sine. Jeg har vært bevisst på avvikende tilfeller og funn som ikke støttes i tidligere forskning for å øke kvaliteten på studien min.

5.5.4 Tanker om utvalget

Utvalget i dette prosjektet bestod som nevnt av 11 informanter fra 8 forskjellige ungdomsskoler (inkludert ett ungdomstrinn ved en 1-10 skole) i Stavanger kommune. Alle skolene i kommunen er ikke representert, noe som svekker muligheten til å kunne generalisere funnene fra denne studien til å si noe om kommunen som helhet. Informantene er også alle kvinner. Menn er tydelig underrepresentert i gruppen sosialarbeidere ansatt på

ungdomsskoler i Stavanger kommune. Jeg tar meg friheten til å anta at menn også er underrepresentert i disse stillingene i store deler av landet. Det ville vært svært interessant å ha med menn i utvalget for å kunne studere nærmere om de jobber på andre måter enn kvinner. Utvalget besto altså av kvinner, i alderen 21 til 51 år. Det kunne også være interessant å ha med noe eldre informanter i utvalget.

6. Resultater og drøfting

Jeg vil i dette kapittelet presentere funnene fra intervjuene med sosialarbeiderne og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2, 3 og 4.

Kapittelet starter med sosialarbeiderens rolle på skolen og drøfting av funn knyttet til dette temaet. Delkapittelet er delt i to hovedtemaer: 6.1.1 Arbeidsoppgaver og forventninger fra andre ansatte, og 6.1.2 Forventninger fra elevene.

Delkapittel 6.2 tar for seg og drøfter funn knyttet til sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet. Dette delkapittelet er også delt inn i to: 6.2.1 Generell kompetanse fremfor spesifikk kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet, og 6.2.2 Tilegner seg kunnskap der de kan.

Det siste delkapittelet omhandler sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen. Dette delkapittelet har jeg valgt å dele inn i tre: 6.3.1 Arbeid med enkeltelever, 6.3.2 Arbeid med grupper av elever, og 6.3.3 Arbeid med hele skolen.

6.1 Sosialarbeiderens rolle på skolen

Nesten alle informantene i dette prosjektet er ansatt som miljøterapeuter på ungdomsskolene. En av informantene opplyser selv å være ansatt som vernepleier, men på skolens nettside

beskrives hun som miljøarbeider. Ifølge Utdanning.No (2017) krever ikke miljøarbeidertittelen noen spesifikk utdanning. Stillingen som miljøterapeut krever derimot minst treårig høgskole- eller universitetsutdannelse innen omsorgsarbeid.

Etter forespørsel over e-post fikk jeg svar fra ca. halvparten av informantene mine om deres arbeidsinstruks. Av de som svarte hadde de fleste ingen arbeidsinstruks eller formelle retningslinjer for stillingen de er ansatt i. Mange beskrev arbeidet sitt som å forandres med behovet i elevmassen, og at dette behovet endret og utviklet seg fra år til år. Én av informantene sendte meg en oversikt over miljøarbeidet de hadde gjort på skolen, og en annen informant sendte meg noen punkter med hva jobben innebærer mer generelt. Fellesnevnerne her var oppfølging av enkeltelever av forskjellige grunner, arrangere elevgrupper og arbeid rettet mot trivselen til elevene på skolen. Én av informantene hadde en mer fastsatt arbeidsinstruks som gjelder for hele miljøteamet på skolen. Denne innebar mye av det de andre informantene nevnte som sitt ansvar på skolen: oppfølging av enkeltelever og å jobbe med elevenes trivsel. Denne arbeidsinstruksen krevde også blant annet at sosialarbeideren (sammen med andre i miljøteamet) bidrar med praktisk hjelp i opplæringen, følger elever på turer og ekskursjoner og jobber med elever med nedsatt funksjonsevne.

Fellesorganisasjonen (2015) sitt yrkesetiske grunnlagsdokument fastsetter noen etiske pekepinner sosialarbeideren bør følge. Sosialarbeideren, på skolen og utenfor, skal «bistå mennesker som har behov for hjelp, for å sikre menneskeverdige levekår og livskvalitet» (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 3), noe som innebærer å jobbe mot urimelig forskjellsbehandling av mennesker på grunn av blant annet deres seksuelle orientering og kjønnsuttrykk (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 6), og alltid holde sin lojalitet med den mest utsatte parten i sitt arbeid. Sosialarbeideren som ansatt på en norske skole må også følge Forvaltningsloven (1967) og Opplæringslova (1998). Det vil si at sosialarbeideren "plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om [...] noens personlige forhold» (Forvaltningsloven, 1967, §13). Sosialarbeideren er også pliktet til å ta hensyn til elevens privatliv og beskyttelse (Barneombudet, 2017) når det gjelder å dele informasjon med foresatte, som frem til eleven er 18 år har rett på opplysninger om sitt barn.

Sosialarbeideren fremstår som en minoritet på ungdomsskolene jeg undersøkte. Der er kun ansatt mellom én og fem sosialarbeidere på skolene, i motsetning til en mye større andel pedagogisk personell. Gustavsson (2008) hevder at sosialarbeiderne utfører sitt arbeid i en kontekst hvor den pedagogiske diskursen er styrende. Å utføre sitt arbeid på en arena preget av en annen diskurs eller kunnskapsgrunnlag enn en selv er vant med kan være en utfordring. Sosialarbeideren skal jobbe med noe som åpenbart legges mye vekt på både av politikere og pedagoger, men som ikke er hovedfokuset i skolen. Samtidig er skolen først og fremst en pedagogisk arena, ikke en sosialfaglig en, og dette vil påvirke sosialarbeiderens yrkesutøvelse og rolle.

Når jeg ville se nærmere på rollen til sosialarbeideren på ungdomsskolen var det både for å lære noe om hvilke konkrete arbeidsoppgaver sosialarbeideren har, men også hva han eller hun opplever at de rundt forventer av han/henne. Jeg ønsket da å skille mellom hva de ansatte på skolen forventer av sosialarbeideren og hva elevene forventer. Det sosialarbeiderne opplever at de andre ansatte på skolen forventer av dem var nærmere knyttet opp til konkrete arbeidsoppgaver enn når det gjelder elevenes forventninger til dem. Presentasjon og drøfting av funn vil derfor i de følgende avsnittene deles i to hovedkategorier: 6.1.1 Arbeidsoppgaver og forventninger fra andre ansatte, og 6.1.2 Forventninger fra elevene.

6.1.1 Arbeidsoppgaver og forventninger fra andre ansatte

Varierte arbeidsoppgaver, uklar rolle

En av informantene i utvalget mitt beskrev sin rolle på skolen som å være «litt som en potet [...] vi kan brukes til alt» (Informant 12). Dette utsagnet stemmer med beskrivelsene til mange andre informanter også, som opplevde å bli brukt til mye forskjellig på skolen. Borg et al. (2014) og Gustavsson (2008) hevder at variasjonene i stillingsbenevnelser også vil føre til variasjoner i ansettelsesforhold og yrkesutøvelsen. Litteraturen (Gustavsson, 2008) belyser de store variasjonene som fins i rollen som sosialarbeider i skolen, og mine funn speiler også dette. Gjennom intervjuene fremkommer det at sosialarbeiderne har mange forskjellige typer arbeidsoppgaver. Informantene forteller om arbeidsoppgaver som spenner fra

enkeltoppfølgninger, kantine og elevrådsarbeid, til arbeid i team med andre ansatte på skolen. Ingen av informantene deltar i undervisning om seksualitet eller kjønn, men i noen tilfeller har lærere behov for ekstra voksne i klasserommet og da kan sosialarbeideren bli brukt.

Flere beskriver arbeidsoppgavene sine som varierende ut fra behovet som finnes på skolen til enhver tid. Gjennom oppfølging jeg utførte i etterkant av intervjuene fant jeg også ut at svært få av informantene har noen arbeidsinstruks eller formelle retningslinjer for arbeidet sitt. At sosialarbeideren ikke har noen arbeidsinstruks eller formelle retningslinjer for hva han/hun skal gjøre på skolen kan åpne opp for å tilpasse arbeidet mer etter elevmassen. Det fremkommer i e-postkorrespondanse med flere av informantene at det er en slik tanke som ligger bak valget om å ikke ha noen arbeidsinstruks.

«Jeg har etter avtale med min leder ingen fastsatt instruks, da behovet kan endres hele veien.» (Informant 4)

Sosialarbeideren kan få muligheten til å se an behovet hos elevene og endre hva han/hun gjør deretter. Dersom enkeltelever et år trenger mer individuell oppfølging kan sosialarbeideren fokusere på dette, eller fokusere mer på gruppearbeid eller sosiale tilstelninger dersom dette passer elevmassen bedre. Å ha varierte arbeidsoppgaver gjør det mulig for sosialarbeideren å hjelpe de elevene som oppsøker deres hjelp selv, i tillegg til å kunne se og plukke opp de elevene som ikke oppsøker sosialarbeiderens kontor på eget initiativ. Gjennom kantinearbeid, påskelunsj og juleball kan sosialarbeideren jobbe forebyggende med det psykososiale miljøet på en større skala, samtidig som han/hun er synlig på skolen og får mulighet til å bli bedre kjent med elevene. En sosialarbeider som elevene ser i skolegården, snakker med i kantinen og spiser påskelunsj med er en sosialarbeider som elevene nok vil finne lettere å snakke med om også vanskeligere ting.

På den andre siden kan sosialarbeiderens noe flytende rolle og arbeidsoppgaver på skolen virke forvirrende for de han/hun kommer i kontakt med. Dersom verken de ansatte på skolen eller sosialarbeideren selv vet nøyaktig hvor hans/hennes rolle starter og hvor den stopper kan

dette føre til ikke bare forvirring, men gjerne også få negative følger for elevene. For de øvrige ansatte på skolen vil det være en fordel å vite nøyaktig hva sosialarbeideren gjør og når de kan og bør henvise elever til han/henne. Det samme gjelder også for elevene og deres foresatte. Tydeliggjøring av hva en kan få hjelp av sosialarbeider til, vil gjøre det lettere for elever og foreldre å bruke denne ressursen til sitt eget beste.

Tydeligere grenser for sosialarbeiderens yrkesutøvelse på skolen vil nok også kunne være en fordel for sosialarbeideren selv, slik at en ikke risikerer at han/hun blir brukt til å ta over lærernes oppgaver slik Borg et al. (2014) advarer mot. Her må det selvsagt påpekes at i det ene tilfellet hvor informanten hadde arbeidsinstruks, inkluderte denne et punkt som konkret krevde at hun hjalp lærere med deres oppgaver. Tydeligere grenser for rollen betyr altså ikke automatisk at sosialarbeideren kun jobber sosialfaglig, men det kan bidra til å tydeliggjøre hva han/hun kan brukes til på skolen.

På grunn av tendensen til å ha så varierte arbeidsoppgaver og brukes til så mye forskjellig på skolen uttrykte mange av sosialarbeiderne at det ofte kunne være vanskelig å strekke til. Mange forskjellige typer arbeidsoppgaver og varierende forventninger fra elever og andre ansatte på skolen kan bli en utfordring i en travel arbeidshverdag.

«Det å sjonglere litt med at du skal nå alle de elevene du lover, men allikevel ha en åpen dør. Du skal være på tilbudssiden. Du skal ikke si nei til noe. [...] Være positiv og være et ja-menneske til det som skjer, samtidig som du skal sette grenser for deg selv så du ikke springer rundt med hodet under armen.» (Informant 12)

En sosialarbeider som ikke rekker å hjelpe alle elevene som har behov for det vil jeg hevde at er en ressurs en utnytter feil i skolen, spesielt om det er ikke-sosialfaglige arbeidsoppgaver som spiser opp tiden. Som nevnt tidligere hevder Gustavsson (2008, s. 65) at sosialarbeiderens tilstedeværelse «her og nå i situasjonen, i rommet, på skolen og i elevenes hverdag» var svært viktig for elevene. Jeg vil påstå at en sosialarbeider som må prioritere

enkeltoppfølginger over kantinearbeid på grunn av tidsmangel er en sosialarbeider som trenger flere sosialfaglige kollegaer fremfor en omstrukturering av arbeidsoppgavene sine.

Det som rører seg i livet deres

Når det gjaldt mer spesifikt hva sosialarbeideren opplevde at andre ansatte på skolen forventet av dem gikk dette hovedsakelig på det sosiale og det som «rører seg i livet deres» (Informant 5). Flere av informantene nevnte forventninger knyttet til mobbing, konfliktløsning og skolevegring. Sosialarbeiderne i dette utvalget opplever at de andre ansatte forventer at de skal passe på at elevene fungerer og trives godt på skolen, og å følge opp og hjelpe de som eventuelt ikke gjør det. Sosialarbeideren har etiske forpliktelser til å bidra til at brukerne (i dette tilfellet elevene) får den hjelpen de trenger for å sikre deres livskvalitet (Fellesorganisasjonen, 2015). En av informantene ser på trivsel som avgjørende:

«Men det viktigste er jo at eleven skal trives på skolen og ha det bra her. Og da må vi gjøre det vi kan for at de skal oppleve det.» (Informant 12)

Dette kan en anta får såpass stort fokus også i Stavangerskolene fordi en ser på faglig og sosial læring som to sider av samme sak, slik Borg et al. (2015) gjør. Elever i den norske skolen tilbringer store deler av sin hverdag på skolebenken, og det fremstår derfor som åpenbart, for meg og informantene, at trivsel er viktig. En elev som ikke trives på skolen, eller sliter med andre ting knyttet til det sosiale, vil ikke ha samme forutsetningene for å tilegne seg den kunnskapen elever på ungdomsskolen forventes å tilegne seg fra åttende til tiende klasse. Derfor er det viktig å fokusere på det psykososiale miljøet på skolen og ha ansatte med sosialpedagogisk kompetanse, i tillegg til det pedagogiske personalet som bidrar med viktig faglig påfyll. En skole hvor lærerne kan ha fokus på det faglige, og elevene blir tatt hånd om også når det gjelder trivsel fører ifølge Gustavsson (2008) til en bedre skole for både elever og ansatte.

Borg et al. (2014) legger fokus på ansvaret skolen har for omsorg for elevene, og hvordan flerfaglig samarbeid kan sikre et godt omsorgsarbeid. Flere av informantene fokusere også på

omsorg i skolen. En informant forteller at noen ganger trenger de bare gi elevene «støtte og klem og ja. Kjærlighet» (Informant 12). Å ha egne ansatte på skolen kun for å gi elever klemmer kan virke som unødvendig bruk av økonomiske ressurser, men jeg vil påstå at sosialarbeideren har andre forutsetninger for å kunne gjøre denne klemmen til viktig sosialpedagogisk arbeid som bedrer skolehverdagen for de elevene som sliter.

Fellesorganisasjonen (2015) hevder også at omsorg og nestekjærlighet er viktige deler av yrkesutøvelsen til sosialarbeideren. Å bli sett og oppleve at noen har tid til deg er viktig for alle mennesker, og gjerne spesielt for sårbare ungdommer. Dette kan mange bidra med i skolen, og spørsmålet er derfor om det virkelig krever en sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier for å dekke dette behovet?

Hvorvidt skolen bruker annet personell enn det pedagogiske til å sikre denne omsorgen, og hvor bra det fungerer kan diskuteres. I ungdomsskolene jeg undersøkte i Stavanger kommune var sosialarbeidere godt representert, men forarbeidet i dette prosjektet belyser at dette er en gruppe som er underrepresentert i skolen i mange andre kommuner. Om disse kommunene bruker andre yrkesgrupper til å sikre omsorgsarbeidet i sine skoler kan jeg ikke si noe om. Det er selvsagt heller ingen garanti at å ansette sosialfaglig personell på en skole fører til et bedre omsorgsarbeid for elevene. Jeg vil dog påstå at å ha sosialarbeidere som jobber kun med det sosiale gir skolen en bedre mulighet til å se og følge opp de enkeltelevne som har behov for ekstra omsorg.

Samarbeid

Flere av informantene nevner at det forventes at de skal ha kontakt og samarbeide med elevenes foresatte. Enkelte foresatte samarbeider allerede mye med lærere og det kan gjerne være forvirrende for dem å måtte forholde seg til mange ansatte på skolen. På den andre siden vil sosialarbeideren ha større mulighet til å følge opp og ha bedre samarbeid med foresatte over lengre tid. Sosialarbeideren vil gjerne også ha kompetanse som vil gjøre det lettere å ha gode samarbeid til tross for utfordrende omstendigheter. Som nevnt tidligere skal barnevernspedagogen kunne "tilrettelegge for optimale oppvekstvilkår" (Kunnskapsdepartementet, 2005c, s. 15), sosionomen skal bidra til å "fremme befolkningens evne og muligheter til å mestre sine livsoppgaver" (Kunnskapsdepartementet, 2005a, s. 14),

og vernepleieren skal være spesielt egnet til å jobbe med mennesker med ulike funksjonsvansker. Slik sett er sosialarbeideren godt egnet til å takle samarbeid med foresatte i situasjoner hvor for eksempel hjemmesituasjonen ikke er optimal, eleven trenger støtte og hjelp til å mestre skolehverdagen eller hvor elever har utfordringer knyttet til funksjonsevne. Her er det viktig at sosialarbeideren er bevisst sine etiske forpliktelser om å være lojal mot den mest utsatte parten (Fellesorganisasjonen, 2015): eleven.

Andre nevner at det forventes at sosialarbeideren også samarbeider med andre instanser utenfor skolen som for eksempel barnevern og uteseksjonen. Dette vil en sosialarbeider ha bedre forutsetninger for å gjøre på grunn av sin forståelse for feltet. En lærer vil være på bortebane i samarbeid og samtaler med for eksempel barnevern, men dette er institusjoner en sosialarbeider kjenner bedre til og har bedre mulighet til å orientere seg i. Dette vil komme både eleven og foresatte til gode da en lettere kan få til gode samarbeid mellom de institusjonene enkelte elever er i kontakt med. Sosialarbeideren vil også bedre kunne utnytte de hjelpetilbudene som er tilgjengelige, men som noen utenfor feltet gjerne ikke kjenner like godt til. En av informantene nevnte også at det forventes at hun samarbeider med lærerne på skolen. Sosialarbeideren kan på denne måten brukes til å øke pedagogenes kunnskap og kompetanse slik at de igjen kan gjøre en bedre jobb i klasserommet med elevene.

Bruke kompetansen og kunnskapen sin

Noen av informantene nevner at andre ansatte på skolen forventer at de skal bruke den kompetansen og kunnskapen de har i kraft av sin utdanning. Borg et al. (2014) påpeker at sosialarbeiderne har en annen kompetanse enn læreren og bør bruke denne i skolen, ikke kun ta over de oppgavene lærerne ikke har tid til. Dersom en skal ansette sosialarbeidere, og andre yrkesgrupper, i skolen må en utnytte den kompetansen som skiller dem fra de andre ansatte og rette denne mot de utfordringene elevene har. Dersom en kun har behov for ekstra ansatte som kan utføre de oppgavene lærerne ikke har tid til, mener jeg det vil være bortkastet å ansette høyskole- og universitetsutdannede sosialarbeidere. Om en derimot har utfordringer og behov i elevmassen som pedagogene ikke har kompetansen eller kunnskapen til å møte, vil for eksempel en sosialarbeider kunne være en god investering i elevenes trivsel og sosiale læring. Noe urovekkende er det derfor at en av informantenes arbeidsinstruks omfattet «praktisk hjelp

i opplæringen» som innebar blant annet å hjelpe til ved leksehjelp og prøver. Her må det selvsagt tas hensyn til at arbeidsinstruksen gjelder for hele miljøteamet, som inkluderer andre ansatte med andre typer utdanning/skole.

En av informantene påpekte også at hennes kollegaer forventet at hun skulle holde denne kunnskapen oppdatert:

«Det som er forventningene til oss det er jo at vi jobber med tiden. At vi ikke står stille og er nazi på et opplegg som har fungert i nitten pil og bue, men at vi fornyer oss litt i takt med elevmassen.» (Informant 12)

Fellesorganisasjonen (2015, s. 3) påpeker at «Barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere må på eget initiativ holde seg faglig oppdatert.» Kurs og å oppsøke ny og oppdatert kunnskap på egenhånd blir her sentralt. Dette vil oppgaven komme nærmere inn på senere.

6.1.2 Forventninger fra elevene

Elevene er forvirret

Når informantene ble spurt om hva de opplevde at elevene forventet av dem i deres rolle svarte enkelte at de opplevde at elevene var litt forvirret. At det noen ganger kunne være vanskelig for dem å skille sosialarbeideren fra andre ansatte og vite nøyaktig hva de kunne bruke sosialarbeideren til. Dette kan en igjen knytte til at sosialarbeiderens rolle på skolen er uklar og dårlig forankret og at der er store variasjoner i yrkesutøvelsen. Dersom elevene ikke er helt sikre på hva sosialarbeiderens jobb er, og dette ikke fremkommer tydelig gjennom skriftlig eller muntlig informasjon kan det hende at elevene ikke bruker sosialarbeideren til det han/hun kan brukes til. At elever ved flere av skolene i utvalget slet med å skille sosialarbeideren fra de andre ansatte tilsier gjerne også at disse elevene ikke har hatt stor nytte av den tjenesten sosialarbeideren tilbyr på skolen. På den andre siden kan denne forvirringen antas å være større hos de elevene som ikke har behov for hjelp av en sosialarbeider, mens det

gjern er tydeligere for de elevene som er i kontakt med sosialarbeideren hva han/hun kan hjelpe med. Ifølge informant 5 forstår som oftest elevene til slutt at sosialarbeideren ikke er en lærer men er utdannet til å jobbe «med folk og sånn» og har «peiling på sånne sosiale ting. Følelser og sånn.» For elevene kan gjerne sosialarbeideren som ansatt på skolen fremstå som noe forvirrende nøyaktig fordi jobben innebærer så mange forskjellige typer oppgaver, men dersom en skal ha nytte av en sosialarbeider i skolen bør rollen være tydelig nok slik at elevene får utnyttet den ressursen sosialarbeideren kan være.

At en kan stole på sosialarbeideren

Informantene hadde også en opplevelse av at elevene forventer å kunne stole på dem. De forventer «tillitt og trygghet» (Informant 12), og sosialarbeiderne opplever at de derfor må være «forsiktig med å love noe en ikke kan holde» (Informant 7). Sosialarbeideren har et etisk ansvar for de menneskene de har innflytelse over (Fellesorganisasjonen, 2015), og dette må han/hun alltid være bevisst i sitt møte og arbeid med elever. Taushetsplikt blir i denne sammenheng nevnt i flere av intervjuene. Sosialarbeiderne forteller meg om litt forskjeller i sin taushetsplikt, men til felles har de at de opplever det som å være viktig for en god del elever. Elevene forventer at sosialarbeideren ikke forteller ting som kommer opp i samtaler med dem videre til lærer, foreldre eller andre. Hva sosialarbeiderne egentlig mener når de snakker om taushetsplikt er litt uklart. Som det fremkommer tidligere har sosialarbeideren samme taushetsplikt som de andre ansatte på skolen jamfør Forvaltningsloven (1967), som innebærer at han/hun ikke har lov å dele personlige forhold med andre ansatte på skolen, og at de bør ha elevens beste i tankene når de deler informasjon med foresatte. Noen av informantene beskriver sin taushetsplikt som at alt som blir sagt på kontoret blir der, mens andre informanter forteller at de snakker med kollegaer og overordnede om arbeid med elever. Hvorvidt disse samtalene er av en slik natur at elevene anonymiseres kan jeg ikke uttale meg om, men i henhold til loven(e) skal de være det. Samtidig nevner noen av informantene at enkelte elever heller velger å snakke med helsesøster fordi hun har en strengere taushetsplikt enn de andre ansatte på skolen. Dersom elevene velger å snakke med helsesøster fremfor sosialarbeider fordi de tror sosialarbeideren deler personlig informasjon med andre, har skolen en utfordring i å rette opp slike misforståelser. En bør også ta hensyn til hvorvidt det kan hende at ikke alle ansatte ved skolen adlyder denne plikten like godt, siden

elevmassen ved flere skoler tydeligvis har fått inntrykk av at helsesøsters taushetsplikt er strengere enn andres. Dersom personalet ved skoler ikke følger taushetsplikten de har overfor elevene er selvsagt dette svært problematisk, både for den enkelte ansatte, skolen som helhet, og ikke minst elevene. Det fremkommer dog i flere intervjuet at sosialarbeiderne snakker med elevene og får godkjennelse til å dele personlig informasjon om dem dersom de føler det er det beste for eleven.

At sosialarbeider er tilgjengelig

«De har nok en forventning om at jeg er tilgjengelig. Når de trenger noen å snakke med. Når de føler at noe er vanskelig.» (Informant 4)

I mange av intervjuene var en fellesnevner tilgjengelighet. At sosialarbeideren var tilgjengelig slik at elevene kunne komme til, snakke med og få veiledning av han/henne om de hadde behov for det. Som nevnt tidligere hevder Gustavsson (2008) at sosialarbeiderens tilstedeværelse er viktig for elevene, og dette støttes i mine funn. En utfordring som oppstår i øyeblikket elevene forventer en slik tilgjengelighet i sosialarbeiderens rolle, er tid. Ingen sosialarbeider, på skoler eller andre steder, har mulighet til å være 100% tilgjengelig og tilstede der elevene er til enhver tid. Å alltid være tilstede i skolegården eller gangene, eller ofte ha en åpen dør slik at elevene kan stikke innom er viktig, men vanskelig å gjennomføre i en travel arbeidsdag. For sosialarbeideren selv kan det å være så tilgjengelig også være en utfordring. En av informantene forteller meg at mobilnummeret hennes ligger på skolens nettside og at hun ved flere anledninger har fått telefoner fra elever etter skoletid og i helgene. Informantene det er snakk om her velger å takle dette ved å se an hvert tilfelle og alvorlighetsgraden. I noen tilfeller ber hun eleven ta kontakt i skoletiden, mens hun tar seg tid også på fritiden til de elevene hun opplever at er i en spesielt vanskelig situasjon. Slik kan sosialarbeiderens rolle bli noe uklar og grensene for hvor arbeidet hans/hennes bør stoppe vil drøftes mer senere i avhandlingen.

6.2 Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet

6.2.1 Generell kompetanse fremfor spesifikk kunnskap om seksuell orientering og kjønnsidentitet

Når sosialarbeiderne ble spurt hvorvidt seksuell orientering og kjønnsidentitet var temaer de lærte noe om i løpet av utdannelsen sin sa det overveldende flertallet nei. Av de som svarte ja på spørsmålet var det noe nølende. Disse informantene sa at de ikke lengre husket alt de hadde lært, og om de hadde lært noe om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet tvilte de på at det var veldig mye. Etter en gjennomgang av Rammeplanen for sosionom-, vernepleie- og barnevernspedagogutdanningen fra 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2005a, 2005b, 2005c) fremstår det som at det ikke er, eller har vært, fokus på seksuell orientering og kjønnsidentitet i utdanningene. Nærmere undersøkelser av enkeltemner ved de forskjellige universitetene og høgskolene som tilbyr disse utdanningene gjør det klart at det er svært lite fokus på disse temaene også i de enkelte fag og i pensumlitteraturen. Den eneste plassen i rammeplanen og de enkelte emnebeskrivelsene hvor seksualitet er tatt opp som tema er i sosionom- og barnevernspedagogutdanningen og faget sosialmedisin. Her blir det nevnt at elevene skal kunne noe om seksualitet, men ikke noe mer detaljert enn dette. Et så overveldende lite fokus på seksuell orientering og kjønnsidentitet i fag som omhandler omsorgsarbeid med både voksne og unge er urovekkende. Dersom en har en lignende forståelse av seksualitet som Trotter et al. (2009) er seksualitet noe som påvirker våre handlinger og tanker; noe som er helt fundamentalt og grunnleggende for ethvert menneske. En yrkesgruppe som basert på sin utdanning skal jobbe med mennesker, og dermed også deres handlinger og tanker, mangler ut fra denne forståelsen av seksualitet en grunnleggende kompetanse for å forstå mennesket i sin helhet. Det fremstår for meg som at seksualitet og kjønn er temaer som også i høyere utdanning anses som privat og personlig, og dermed ikke noe den profesjonelle sosialarbeideren trenger noe mer kunnskap eller kompetanse om.

Flere av informantene påpekte derimot at de skulle ønske det var mer fokus på disse temaene i utdannelsen.

«I utgangspunktet tenker jeg jo at det burde vært noen inne og liksom hatt mye mer opplegg på det hvordan snakke med ungdom om seksualitet generelt.» (Informant 7)

Ønsket om mer fokus på disse temaene i utdannelsen understreker den eksisterende mangelen og ikke minst behovet denne gruppen sosialarbeidere har møtt i praktisk sosialt arbeid med ungdommer. Jeg må selvsagt ta i betraktning at informantene gjerne legger mer fokus på dette temaet i samtaler med meg enn de ville ellers. Om de faktisk følte at utdannelsen manglet noe når de var midt i den, og om de har følt mangel på kunnskap om akkurat disse temaene i sitt arbeid kan jeg si lite om. En må også ta i betraktning at en utdanning ikke kan favne om alle aspekter ved yrkesutøvelsen. Jeg vil likevel stille meg noe kritisk til at disse temaene har såpass lite fokus i utdannelsene med tanke på at mange av informantene mine har møtt på utfordringer knyttet til seksuell orientering og kjønnsidentitet i sitt arbeid med ungdomsskoleelever.

Informantene ble også spurt hvordan deres utdanning har forberedt dem til å snakke om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet med ungdomsskoleelever. Fellesnevneren her var at utdannelsen hadde forberedt informantene mer generelt gjennom at de hadde med seg noen verktøy som kan brukes i mye av arbeidet med elevene, også arbeid knyttet til seksuell orientering og kjønnsidentitet. Mye av dette gikk på hvordan sosialarbeideren møter eleven og skaper en relasjon med han eller henne:

«Tenker vi er godt utdannet innenfor det å møte folk med utfordring. Og akkurat hva utfordringen er, er ikke alltid så farlig.» (Informant 5)

Andre nevnte også evnen til å ha gode samtaler, lytte og fange opp andre ting enn for eksempel en lærer klarer, som noe de som sosialarbeidere kan bidra med i dette arbeidet. Videre påpeker en informant at hun føler sosialarbeidere kanskje er flinkere til å få elever til å snakke og åpne seg fordi de har en evne til å stille de rette spørsmålene, også de som ikke er like lette å stille.

En av informantene mener at det i hennes arbeid ikke handler om at hun må være en ekspert eller ha svar eller råd i alle situasjoner. Ofte handler det bare om vise at en bryr seg og spille på lag med eleven. Igjen blir sosialarbeiderens etiske forpliktelser til å være lojal og omsorgsfull relevante (Fellesorganisasjonen, 2015). Relasjonelle ferdigheter og evnen til å skape trygge omgivelser hvor elever føler de kan være åpne og ærlige er selvsagt utrolig viktig i arbeidet til en sosialarbeider. Mye handler nok om å plukke opp det som andre ansatte på skolen ikke ser, møte disse elevene på en god måte og hjelpe dem å takle de utfordringene de måtte ha. På den andre siden ser en i dette utvalget sosialarbeidere som er svært aktive i en overgangsprosess med elever med kjønnsidentitetstematikk. Slike utfordringer spør jeg meg selv om ikke krever noe mer kompetanse enn det sosialarbeideren har. Dette kommer oppgaven mer inn på senere.

Selv om flere av informantene følte at de hadde med seg et «verktøyskrin» med nyttig kompetanse fra utdanningen påpekte flere at erfaringen de har gjennom arbeid med barn og ungdom veier tyngre. Igjen må jeg stille meg kritisk til hvor avgjørende det er å ha høyskole- eller universitetsutdannede ansatte på en skole for å jobbe med elevene dersom erfaring teller mer enn selve utdanningen. Nyttig erfaring med ungdommer som har forskjellige utfordringer er der mange som har, ikke bare sosialarbeidere. På den andre siden kan en hevde at sosialarbeiderne har tilgang på arenaer og stillinger som gir dem mer verdifull erfaring, og erfaring hvor de får brukt kunnskapen de har ervervet gjennom utdanningen sin.

6.2.2 Tilegner seg kunnskap der de kan

Som nevnt tidligere krever Fellesorganisasjonen (2015, s. 3) i sitt yrkesetiske grunnlagsdokument at yrkesutøveren på eget initiativ holder seg faglig oppdatert. I dette utvalget var der svært få som hadde vært på kurs for å (videre)utvikle kunnskapen om disse temaene. Flere informanter forteller at de i løpet av flere år som ansatte på skoler har vært på utallige kurs, men svært få har vært på kurs om temaene eller hvor disse temaene kommer opp. Én informant hadde vært på kurs om andre temaer hvor dette ble tatt opp og på én skole

hadde miljøterapeuten (og miljøarbeideren) vært på kurs i regi av Rosa Kompetanse². Dette kurset var egentlig rettet mot helsesøstre men informanten jeg snakket med følte selv hun hadde lært mye hun kunne bruke i sitt arbeid med elever. Hun sa også at hun hadde videreført noen av de tipsene hun hadde fått på kurset til andre ansatte på skolen. Dersom det er slik at tilbudet om kurs oppleves som lite fordi det ikke rettes inn mot denne gruppen ansatte i skolen er selvsagt dette svært uheldig. De fleste informantene jeg snakket med hadde også lite kunnskap om hvor de kunne gått på kurs og hvem som tilbyr disse. Her har tilbyderne av slike kurs en jobb å gjøre i forhold til å både inkludere flere yrkesgrupper, og gjøre det mer kjent at der finnes kurs om disse temaene. Samtidig er det nok i veldig stor grad opp til den enkelte skolen og den enkelte ansatte å fremme interesse for å gå på kurs hvor de kan lære mer om disse temaene. En kan selvsagt også diskutere om det er nødvendig for sosialarbeidere å bruke tid på å gå på kurs om disse temaene. Denne gruppen møter barn og ungdom med svært mange forskjellige utfordringer, og kunne nok derfor dratt på kurs om veldig mange forskjellige temaer. Skal en da prioritere å dra på kurs om et tema som berører relativt få ungdommer i elevmassen? Slik det fremstår i dette utvalget har en valgt å legge fokus på utfordringer som «rammer» flere.

Noen få informanter følte heller ikke at der var behov for noe mer kurs innen disse temaene. De følte at de typene utfordringer elever kom til dem med tilknyttet seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet var av en slik natur at de kunne håndtere det. Å sende ansatte på kurs om ting de føler de allerede klarer å håndtere med den kunnskapen de har, vil jeg si at er bortkastet. På den andre siden tar jeg meg i å være litt skeptisk til hvorvidt informantene faktisk kan nok til å håndtere situasjoner de kan havne i med elever knyttet til deres seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet. Denne skepsisen baserer seg på funnene som tilsier at sosialarbeidernes rolle strekker seg langt ut av skolen, og gjerne et stykke lenger enn kompetansen deres rekker.

² Rosa kompetanse er et kompetansemiljø som tilbyr faglig bistand og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. De er organisert som en fagavdeling i FRI og er finansiert av henholdsvis Helsedirektoratet, Bufdir, Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet.

Andre informanter uttrykte derimot et ønske om å lære mer om disse temaene.

«Ja, jeg ser jo at det er veldig mange [...] som kommer ut og da. [...] Kunne være greit å lære litt mer om det.» (Informant 3)

«Vi henger nok ikke helt med i den verden der i forhold til det som er realiteten. Det tror jeg kanskje ikke.» (Informant 4)

«Jeg føler absolutt at jeg kunne hatt mer kunnskap og kompetanse om temaet.»
(Informant 12)

Som nevnt tidligere hadde noen av informantene deltatt på «Eg e den eg e!»-konferansen og følte de hadde stort utbytte av det. Disse nevnte konferansen når de ble spurt hvorvidt de hadde gått på kurs eller lignende om disse temaene, noe som tyder på at denne konferansen har vært informativ også for de voksne. Her møter en på utfordringen med at svært få ansatte og elever fra hver skole sendes på denne konferansen. Jeg ser spesielt begrensninger i å bruke en slik konferanse som kompetansebygging for ansatte på skolen når svært få av sosialarbeiderne i utvalget mitt var invitert med på dette opplegget. De som hadde deltatt var der enten i regi av å være delaktig i elevrådet eller fordi de selv hadde tatt initiativ til det.

«Men jeg har [...] spilt inn at vi synes det er viktig at vi som er aktivt mye mer sammen med ungdommen skulle gå på det.» (Informant 7)

Jeg må si meg enig med informanten over, og tror skolene i stor grad kunne fått mer ut av en konferanse som «Eg e den eg e!» dersom ansatte på skolen som jobber direkte med elevenes psykososiale miljø fikk delta. Miljøterapeuter eller miljøarbeidere på skolen jobber i større grad ut mot skolen som helhet og jeg mener de derfor har større mulighet til å bruke det de lærer på en slik konferanse på en måte som kommer flere elever til gode.

Et av temaene som flere av informantene tok opp på eget initiativ og som dermed ble en del av de påfølgende intervjuene var kunnskap de fikk fra andre steder enn utdanningen og eventuelle kurs. Flere nevnte internett og tv som gode kilder til informasjon om seksuell orientering og kjønnsidentitet.

«Får jo med meg mye gjennom media og de forskjellige programmene på NRK.»
(Informant 2)

«Det er mye mer på tv nå. [...] Veldig masse siste årene har det vært mye om det med å være født i feil kropp.» (Informant 3)

«Jeg bruker jo veldig fort nettet [...] Ung.no og alle disse sidene.» (Informant 6)

NRK programmene «Født i feil kropp» og «Skam» blir begge nevnt som gode informasjonskilder både for sosialarbeiderne, men også for elevene og foreldre. Jeg stiller med noe kritisk til hvorvidt tv-serier er gode nok informasjonskilder for sosialarbeidere som jobber med barn og unge. Som Hellesund (2008) påpeker er det de tragiske fortellingene om homoseksuelle liv som i hovedsak presenteres i media og i det offentlige, men at de har blitt mer varierte og at homofile er blitt mer synlige. Dette betyr derimot ikke nødvendigvis at det er blitt mer legitimt å være homo. At sosialarbeidere som jobber tett med ungdommer som går gjennom utfordrende tider i livet bruker tv-serier som kilder til kunnskap uroer meg derfor noe. Her er der behov for kunnskap av bedre kvalitet som er lettere tilgjengelig for de som i sitt arbeid møter både barn, ungdommer og voksne som trenger hjelp og støtte.

En av informantene forteller at hun føler hun lærer en del av elever hun arbeider med. Denne kunnskapen kan hun bruke dersom en annen elev kommer med samme utfordringer. Hun påpeker dog viktigheten av at eleven ikke skal ende med å lære opp sosialarbeideren, men at de selv må passe på å holde seg kunnskapsrike på de temaene de møter på. Mallon og Woronoff (2006) påpeker også utfordringen med at LHBT-mennesker stadig forventes å utdanne den heteroseksuelle verden. Her må sosialarbeidere trå varsomt på grensen mellom å

lære av egne erfaringer og stole på enkeltelevers kunnskap om egne utfordringer. Igjen ser vi et behov for bedre og mer tilgjengelig kunnskap om temaet.

Noen av de samme samarbeidspartnerne som ble nevnt tidligere er også steder/mennesker sosialarbeiderne ville henvendt seg for å tilegne seg mer kunnskap; helsesøster, uteseksjonen og helsestasjon for ungdom. Jeg ser på det som svært positivt at sosialarbeiderne søker kunnskap hos andre når de opplever at de selv ikke kan nok om et tema. Å være bevisst sine begrensninger og bruke kompetansen som fins hos samarbeidspartnere, er både positivt for sosialarbeideren og for elevene han/hun jobber med. Hvorvidt disse samarbeidspartnerne kan noe mer om seksuell orientering og kjønnsidentitet enn sosialarbeiderne kan jeg ikke si noe om, men jeg tar meg friheten til å håpe at de har det.

En av informantene nevnte også at hun følte hun hadde et ansvar for å holde kunnskapen sin oppdatert, i tråd med Fellesorganisasjonen (2015) sine oppfordringer:

«[en har et] ansvar for å tilegne seg det som er hot innen det yrket man har da uansett om det er motebransjen eller om det er i sosionombransjen.» (Informant 5).

Kunnskap på de aller fleste felt er i evig utvikling, også innen sosialt arbeid, og det er derfor sentralt at sosialarbeiderne følger med i tiden. Spesielt med temaer som seksuell orientering og kjønnsidentitet vil en fort kunne møte på problemer om en baserer seg på eldre informasjon og kunnskap. Når det gjelder seksualitet og kjønn trenger en ikke gå langt tilbake i historien for å møte på kunnskap en i dag vil regne som svært utdatert.

6.3 Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen

Jeg har valgt å dele funnene knyttet til hvordan sosialarbeideren arbeider med seksuell orientering og kjønnsidentitet i tre deler eller nivåer: 6.3.1 Arbeid med enkeltelever, 6.3.2 Arbeid med grupper av elever, og 6.3.3 Arbeid med hele skolen.

6.3.1 Arbeid med enkeltelever

En stor andel av det relativt begrensede arbeidet informantene gjør i forhold til seksuell orientering og kjønnsidentitet, er med enkeltelever på skolen. Jeg vil i det følgende delkapittelet presentere funn knyttet til hvordan sosialarbeiderne kommer i kontakt med enkeltelever, og hvilken type arbeid og hjelp som følger

Snakker sjeldent med sosialarbeider om seksuell orientering og kjønnsidentitet på eget initiativ

Det er få av informantene som har erfaring med at elever kommer til dem på eget initiativ for å snakke om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. Dette kan ha noe med temaets «private» natur å gjøre, som kan skape en høyere terskel for elevene når det kommer til å ta slike temaer opp med voksne på skolen. Å gjøre seksuell orientering og kjønnsidentitet mer alminnelig vil kunne bidra til å minske stigmaet knyttet til disse temaene. Jeg kommer senere i oppgaven inn på hvorvidt sosialarbeiderne informerer elevene om at de kan snakke med dem om seksuell orientering og kjønnsidentitet, men jeg velger å nevne det kort også her. På en av skolene hadde sosialarbeiderne bevisst valgt å ikke dele konkrete eksempler på hva elevene kunne snakke med dem om når de gikk rundt i klassene og informerte om sine tilbud. Dette gjorde de fordi de ville holde en lav terskel og ikke skape stigma rundt det å komme til dem. Jeg vil stille meg noe kritisk til hvorvidt dette har den ønskede effekten, spesielt i forhold til de temaene jeg fokuserer på her. Å snakke om seksuell orientering og kjønnsidentitet er med på å alminneliggjøre temaene og vil gjerne også minske terskelen for å snakke om disse temaene. Dersom de voksne på skolen føler at det er såpass stort stigma knyttet til å ha behov for å snakke om disse temaene at de selv velger å ikke nevne det, vil jeg påstå at dette kun bidrar til å forsterke et slikt stigma.

Flere informanter nevner også at elever gjerne «kommer ut av skapet» etter ungdomsskolen og at dette derfor ikke er temaer de snakker med elever om veldig ofte. Hellesund (2008) skriver i sin bok en del om det å «komme ut», risikoer knyttet til dette og enkelte ungdommers behov for å leve med sin seksuelle orientering skjult. Hun (Hellesund, 2008)

beskriver hemmeligholdelsen som en strategi som gjør de yngste mindre sårbare enn om de hadde vært åpne om sin seksuelle orientering. Det er derfor viktig for sosialarbeidere å ikke presse elever ut av skapet, men være bevisst at for noen elever er det å holde en del av sin identitet skjult helt nødvendig.

En må selvsagt også ta med i betraktning at elevene kanskje ikke har behov for å snakke med sosialarbeider, eller andre ansatte på skolen, om sin seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet. Anderssen og Malterud (2013) påpeker at det i deres utvalg var en betydelig andel lesbiske, homofile og bifile som opplever sin seksualitet som berikende. En kan anta at også enkelte homofile, lesbiske og bifile ungdommer opplever sin seksuelle orientering som en positiv ting og ikke har behov for å snakke med sosialarbeider om dette.

Noen få informanter har erfaringer med at elever kommer til dem med (deres) seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet som hovedtema. De fleste som snakker med elever om dette forteller dog at dette er temaer som heller kommer opp underveis når de har jevnlig kontakt eller samtaler med en elev. At dette er temaer som er lettere å ta opp med voksne en har en god relasjon til er ikke vanskelig å forstå, og det virker derfor innlysende at elever gjerne heller tar dette opp med sosialarbeider når de har etablert et godt forhold til han/henne. Det kan også hende at eleven har utfordringer som han/hun ønsker hjelp fra sosialarbeider med, som ikke nødvendigvis er knyttet direkte til seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet men at dette er aspekter som kommer opp etter hvert. En informant hadde også erfart at foreldre har tatt kontakt for å be sosialarbeideren snakke med sitt barn etter at han/hun har kommet ut av skapet til foreldrene men ikke fortalt så mye mer. Her kan en igjen diskutere sosialarbeiderens rolle og hvor den stopper. I dette tilfellet har foreldrene bedt om hjelp fra sosialarbeideren, men eleven selv har ikke oppsøkt henne. Hvorvidt en sosialarbeider skal bryte inn i det som i utgangspunktet var noe eleven ønsket å dele med familien sin går på hvor hans/hennes rolle starter og stopper. Det handler også om å ta hensyn til om eleven er klar for å være åpen om sin seksuelle orientering til andre enn den nærmeste familien. Igjen blir Hellesund (2008) sin litteratur relevant. Hun refererer til Plummer som beskriver det å ikke dele alt om sin seksuelle orientering til alle rundt seg som en måte å ha makt over eget liv. Når foreldre involverer sosialarbeider på denne måten bør han/hun ta hensyn til hvorvidt

eleven har behov for å ikke være åpen om sin orientering på skolen, eller til ansatte på skolen, og respektere dette. Sosialarbeideren har i kraft av sin utdanning «makt til å hjelpe» (Fellesorganisasjonen, 2015, s. 3), men med denne makten kommer også et etisk ansvar om å respektere enkeltindividets ønske om å ha kontroll over eget liv.

Støtte og oppfølging

Å være en støttespiller for elevene er mange av sosialarbeiderne opptatt av. Å være en trygg voksen i en tid som kanskje kan være litt utfordrende for de fleste ungdommer, og gjerne ekstra utfordrende for de som er usikre på eller har utfordringer knyttet til dette med seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. I slike situasjoner nevner en av informantene noe hun velger å fokusere på:

«Det som jeg synes er viktig er det å gi støtte på å være seg selv. At en er god nok uansett. Om det at en har faglige utfordringer, eller i forhold til identitet eller hva det er.» (Informant 4)

Å akseptere elevene slik de er, og vise dem at du gjør det, er det mange av informantene som nevner. En informant forteller hvordan hun er bevisst på å ikke anta at elever er heterofile når de forteller henne at de er forelsket, nettopp for å vise at med henne er det trygt å være åpen om den man er. Sosialarbeideren sier selv at hun «prøver å alminneliggjøre det i alle samtaler» (Informant 7) for å spre ordet om at hun er en voksen som du kan snakke med om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet og at hun aksepterer deg for den du er. Heteronormen er stadig tilstede både i sosialt arbeid og på skolen (De Jong, 2015; Trotter et al., 2009), men bevisste skoleansatte slik som denne sosialarbeideren kan være med på å motarbeide dette og skape et mer inkluderende miljø for alle elevene. Tydelig aksepterende voksne er også med på å motarbeide forskjellsbehandling på bakgrunn av blant annet seksuell orientering og kjønnsidentitet, og er gode forbilder med tanke på å behandle alle elevene på en måte som har menneskeverd i sentrum, slik Fellesorganisasjonen (2015) oppfordrer til.

Oppfølging av enkeltelever er også en av måtene sosialarbeiderne i dette utvalget jobber med

seksuell orientering og kjønnsidentitet på. Flere har erfaring med å følge opp og støtte elever i overgang fra ett kjønn til et annet eller i «komme ut»-prosessen.

Følge opp i komme-ut-prosesser

For enkelte av informantene innebærer jobben på skolen å hjelpe og støtte elever som kommer ut som homofile, bifile eller lesbiske. Å ikke komme ut til noen om sin seksuelle orientering er ifølge Hellesund (2008) et risikofylt valg. Da kan en sosialarbeider som aksepterer, lytter og støtter uten forbehold være avgjørende for en ungdom i en utfordrende situasjon, og til og med bedre elevens levekår og livskvalitet. En støttespiller i en sosialarbeider kan være en svært positiv ting, både for elever og foresatte, på veien ut av skapet.

Hellesund (2008) hevder derimot også at å komme ut av skapet i ung alder fører med seg noen risikoer når det kommer til blant annet selvmordsforsøk. Det blir derfor (livs)viktig for sosialarbeideren som jobber med ungdommer å finne balansen mellom å støtte en ungdom som er klar for å komme ut av skapet, og å oppmuntre og fremme dette hos elever som det kan skape problemer for. Selv i de tilfeller hvor en elev er åpen om sin seksuelle orientering til sosialarbeideren betyr ikke det at det beste for eleven er å være åpen med alle. Å bli i skapet, gjerne med døren litt på gløtt, kan være det eleven trenger for å holde kontrollen over sitt eget liv ifølge Plummer (referert i Hellesund, 2008).

For noen av informantene innebærer denne oppfølgingen også kontakt med de hjemme. Noen sosialarbeidere forteller om situasjoner hvor de har ringt hjem på vegne av elever og fortalt mor eller far at barnet deres er homofil eller lesbisk. I en slik situasjon er det spesielt viktig for sosialarbeideren å reflektere over hva som er hans/hennes rolle og ha ungdommens beste i fokus. Sosialarbeideren bør alltid ta den mest utsatte partens side (Fellesorganisasjonen, 2015), som i dette tilfellet er eleven. Dersom eleven har grunner til å ikke våge å fortelle om sin seksuelle orientering eller kjønnsidentitet til de hjemme bør en sosialarbeider være veldig sikker på at disse grunnene ikke kan føre til ubehagelige situasjoner eller i verste tilfelle farlige situasjoner før han eller hun åpner skapet på vegne av eleven.

Følge opp i kjønnsbekreftende behandling

«Jeg har hatt elever som har kommet helt til det at de skal til Rikshospitalet og skal til kontroller. Og før det så må de gjerne ha avtaler med BUP og få kommet inn i systemet til vurdering. Og da er en behjelpelig med den kontakten» (Informant 5)

Som sitatet over tilsier har oppfølging av enkeltelever for noen omfattet samarbeid med foreldre, barnevern og Rikshospitalet knyttet til et ønske om å skifte kjønn. For denne gruppen elever har oppfølgingen omfattet en del tilrettelegging på skolen, både knyttet til elever og ansatte. Sosialarbeidere forteller at slik tilrettelegging kan være å informere ansatte og klasser om at en elev nå har et nytt navn og skal bruke dette og nye personlige pronomen, eller å tilrettelegge for at eleven kan bruke lærergarderoben i gym og svømming.

Jeg spør meg selv hvorvidt sosialarbeiderens såpass aktive rolle i elevers kjønnsbekreftende behandling, ligger innenfor det en kan og bør forvente av en ansatt på skolen. Gerhardsen (2017) påpeker i et debattinnlegg i Aftenposten i mai 2017 at en enda ikke vet veldig mye om konsekvensene av for eksempel pubertetsutsettende medisiner, og at de fleste historier en hører om transpersoner er de som lever et betraktelig mye bedre liv etter behandling enn før. Gerhardsen (2017) spør «Hvor gjør de usikre av seg? Hvor er de som angrrer?» Dette er spørsmål jeg tenker kan være viktige for også sosialarbeideren å spørre seg selv i arbeid med ungdommer som ønsker å gjennomgå kjønnsbekreftende behandling.

Sosialarbeiderne forteller også om erfaringer med å støtte foreldre i den utfordrende tiden når barnet ønsker å gå i en gang med kjønnsbekreftende behandling:

«En del av det systemet må i gang og det er egentlig en foreldrejobb og hvis foreldre synes det er for vanskelig og ønsker hjelp til det så kan en jo være en utvidet på en måte foreldrerolle. Men egentlig er det å hjelpe foreldre med å ta imot dette her og huske at en må akseptere ungene for den de er, uansett hva som legges på bordet. Men akkurat når det dukker opp ting som gjerne krasjer med både det en har tenkt for sitt barn og sett for seg og. Så er det mye.» (Informant 5).

Igjen blir det sentralt å reflektere over hva sosialarbeideren, som en skoleansatt, sin rolle er. Når stopper sosialarbeider- og skoleansatt-rollen og når tar en over foreldrerollen? Sosialarbeiderne opplever at de skal være en støttespiller og en «sikkerhet når det røyner på da, i følelseslivet» (Informant 12), og dette setter dem noen ganger i en vanskelig posisjon mellom de foresatte og eleven. Sosialarbeideren skal være der for eleven uten å ta over foreldrerollen, noe som en av informantene beskriver som tidvis utfordrende. Sosialarbeideren havner i en situasjon hvor hun/han opplever en lojalitetskonflikt (Fellesorganisasjonen, 2015) når hna/hun må balansere på grensen mellom å prioritere den utsatte eleven, og deres levekår og livskvalitet, og ikke ta over foreldrerollen.

Grenser med tanke på sosialarbeiderens rolle er et tilbakevennende dilemma gjennom denne oppgaven. Det ser ut til å være vanskelig for en voksen som jobber så tett på elever, og deres foresatte, som går gjennom vanskelige tider i livet å holde seg til en rent profesjonell rolle og ikke minst være helt klar på hvor denne rollen stopper. Sosialarbeideren opplever det Fellesorganisasjonen (2015, s. 10) beskriver som et spenn mellom ulike forpliktelser. På et slikt felt som sosialt arbeid kan en dog argumentere for at der ikke fins en slik klar grense. Et arbeid som baseres på omsorg og hjelp til sårbare grupper i samfunnet vil gjerne ikke kunne utføre sin misjon om en måtte forholde seg til strenge grenser mellom det profesjonelle og det personlige. Jeg vil likevel legge fokus på viktigheten av å være bevisst hvor rollen som sosialarbeider starter, og ikke minst hvor den stopper. Når en flytende rolle går ut over elevenes beste må en se kritisk på hvilket ansvar sosialarbeiderne får, og hvilket ansvar de tar uten å nødvendigvis ha den kompetansen ansvaret krever.

Kartlegge og jobbe sammen med eleven

Når mange av informantene snakker om hvordan de jobber med disse temaene og mer spesifikt hvordan de jobber med elever som kommer til dem for å snakke om disse temaene er kartlegging noe mange legger vekt på. Informant 5 oppsummerer godt det mange av sosialarbeiderne sier:

«Høre litt hva de tenker selv da. Hva er det du ønsker med å fortelle det til meg? Og hva tenker du er lurt av meg å gjøre nå?»

Sosialarbeiderne sier de gjerne vil få en oversikt over situasjonen. Hvor er eleven i prosessen? Er han eller hun usikker og prøver å finne svar, eller vet eleven hva som foregår og ønsker å fortelle det til noen? Har eleven fortalt andre at han er homofil? Har han fortalt venner, familien sin? Har han snakket med andre på nett? Videre sier mange av informantene at de gjerne spør eleven selv om hva han eller hun har behov for. Hvilken hjelp de selv ønsker. Slik lager sosialarbeideren og eleven et felles prosjekt istedenfor å ha en veileder/veiledet dynamikk. En av informantene mener det er viktig å være åpen med eleven om at dette er ikke jeg noen ekspert på, men vi kan finne ut av det sammen. Andre forteller også at elevene ofte bare ønsker at noen skal vite. De trenger ikke egentlig noe hjelp, men det føles godt å vite at noen på skolen vet hva som foregår og er på deres lag.

Det er tydelig her at det å komme ut er noe informantene legger mye fokus på, som samfunnet for øvrig. Farene med å komme ut i for tidlig alder har allerede blitt drøftet i denne oppgaven og jeg vill ikke ta det opp igjen her. På den andre siden ser jeg på det som positivt at sosialarbeiderne har fokus på hva eleven vil selv. At de prøver å finne ut mest mulig av situasjonen for så å legge opp til at de sammen med eleven gjør det som er best for han eller henne.

Samtaler

Samtaler kommer opp i intervjuer med flere av informantene, både som en måte å kartlegge og en måte å hjelpe elever med deres seksuelle orientering og kjønnsidentitet. Ofte trenger elever noen å snakke med og noen til å finne ut av ting sammen med. Van Der Ros (2013) hevder at situasjoner hvor transpersoner opplever fullstendig avvisning fra familien er preget av motvilje til å kommunisere og lytte. Sosialarbeideren kan av og til fungere som kun et lyttende øre, og andre ganger har elevene mer konkrete spørsmål om hvordan fremtiden vil se ut for han eller henne. Van Der Ros (2013) beskriver transpersoners møte med helsevesenet som noe manglende i kompetanse og kunnskap, men med et stort ønske om å lære og hjelpe. En slik tendens kan en også se hos sosialarbeiderne i dette utvalget. De har lyst å hjelpe, men som nevnt tidligere er det ikke alltid kompetansen og kunnskapen rekker helt i mål. Her blir

det igjen viktig at sosialarbeideren har kunnskap om temaene slik at de verken fremstiller et for rosenrødt bilde, eller en tragisk historie slik Hellesund (2008) advarer mot.

I slike samtaler blir det også viktig for sosialarbeideren å være bevisst sine egne holdninger. Fellesorganisasjonen (2015, s. 7) legger vekt på at en må være bevisst «egen væremåte, motiver og verdier, og hvordan disse påvirker dem man møter». En av informantene beskriver det slik:

«Man må [...] mest av alt være trygg på sine egne holdninger. [...] Hvis en på en eller annen måte skulle klart å være negativ da, så må en nesten jobbe med seg selv. [...] En kan godt ha sine egne holdninger til det. Men det begynner å gå litt ut på dato, og da må du være veldig bevisst de holdningene for du kan ikke møte ungdommer med det i jobben din» (Informant 5)

6.3.2 Arbeid med grupper av elever

Svært mange av sosialarbeiderne jobber med grupper av elever på skolen. Grupper blir skapt etter behovet i elevmassen. Lærer eller sosialarbeideren lager grupper dersom de ser behov for å skape en arena hvor elevene kan knytte nye vennskap eller for å skape et bedre miljø i en klasse. Avhengig av hva som er utgangspunktet for gruppen vil også innholdet varierer noe. I noen av disse gruppene kommer seksuell orientering og kjønnsidentitet opp.

Jente(gutte)grupper

En gjenganger i nesten alle intervjuene var jentegrupper og på noen skoler guttegrupper. Disse gruppene ble av mange informanter nevnt som arenaer hvor seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet er temaer som har vært oppe til diskusjon. I enkelte grupper var det elevene selv som forespurte dette som tema når de skulle planlegge innholdet i møtene, mens det i andre grupper dukket opp mer spontant i samtaler. Noen informanter forteller også om jentegrupper hvor disse temaene ikke er av interesse for elevene. Slike mer intime arenaer kan være trygge omgivelser for elever som sliter på mange forskjellige måter, også i forhold til

seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. Noen av informantene forteller at elevene får en liste over temaer de kan velge mellom når de skal planlegge innholdet i gruppene og at de også kan legge til temaer de ønsker. Å ha temaer knyttet til identitet i disse forslagene, også det som gjelder seksualitet og kjønn, tror jeg er en god måte å vise at en er åpen for å snakke om dette i disse gruppene. Å presse det på elever som ikke har behov eller lyst å snakke om disse temaene blir derimot unødvendig, og kan i noen tilfeller bli svært ubehagelig for enkeltelever. Igjen blir det viktig å ha Hellesund (2008) i bakhodet og huske at enkelte elever skjuler sin seksuelle orientering fordi åpenhet ville gjort dem mer sårbare enn de kan takle.

LHBT-gruppe

En av jentegruppene som ble dannet på en av skolene utviklet seg etter hvert til å bli en samtalegruppe spesifikt for «skeive» elever. Sosialarbeideren opplevde at dynamikken i jentegruppen ikke fungerte helt optimalt og vurderte derfor å dele gruppen i to. Noen av elevene i gruppen var svært åpne om sin seksuelle orientering og dette var noe de gjerne ønsket å snakke mer om. Sosialarbeideren inviterte derfor noen av jentenes venner til å bli med i en gruppe for LHBT-elever. Sosialarbeideren beskriver gruppen slik;

«De som opplever at de er [...] gender fluid. Og de som ønsker å gjøre noe med kroppen sin. De føler de er født i feil kropp. Bifile [...] Der er litt hummer og kanari. De ønsker bare egentlig å ha en plass å være. For å finne et samhold her på skolen.»
(Informant 12)

Som informanten sier selv er denne gruppen mer et møtested for disse elevene enn et sted hvor de trenger råd og veiledning fra sosialarbeider. Hun bidrar med det praktiske og er der i tilfelle de ønsker å spørre om noe. Veien videre for denne gruppen innebærer dog mer involvering fra sosialarbeideren. Hun nevner selv at hun har tatt litt kontroll over hvem som slipper inn i gruppen og vil også holde kontroll på det fremover for å unngå noen konflikter. Her må sosialarbeideren trø varsomt. Tanken om å holde kontroll på gruppen for å unngå konflikter eller ubehagelige situasjoner for de som deltar i den er selvsagt svært positivt og kanskje også nødvendig ut fra det en vet om homofobisk mobbing i skolen. På den andre

siden må en være bevisst hva en egentlig prøver å kontrollere. En LHBT-gruppe for elever på en ungdomsskole hvor noen har kontroll over hvem som får være med står gjerne i fare for å bli ekskluderende når målet i utgangspunktet er inkludering. En LHBT-gruppe på en ungdomsskole hvor elever får delta kun om de er skeive *nok* er åpenbart ikke noe en ønsker.

Elevene i denne gruppen har også et ønske om å informere andre elever om gruppen og fortelle om sine erfaringer, eller «gå rundt i klassene og rekruttere folk» som Informant 12 noe skeptisk beskrev det som. Sosialarbeideren var litt usikker på hvordan hun skulle håndtere og eventuelt organisere dette om det ble en realitet. Her vil jeg påstå at en kan se litt av det Røthing og Svendsen (2009) beskriver som en grense for hvor homotolerant en kan være i den norske skolen før det blir *for tolerant*. På den andre siden var informanten tydelig imponert over at disse elevene hadde mot til å dele sine erfaringer for å kanskje kunne hjelpe andre elever. Hellesund (2008, s. 168) hevder at «mangel på informasjon om homoseksualitet i skolen» er en sikkerhetsrisiko. At elevene selv vil gjøre sine medelever mer kunnskapsrike om temaet mener jeg derfor er noe sosialarbeider, og andre ansatte, bør støtte.

«Eg e den eg e»

Når informantene ble spurt om hvilke måter de jobbet med seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet på var det svært mange som nevnte «Eg e den eg e!»-konferansen, som er hovedsatsingen i Stavanger kommunes handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (Stavanger Kommune, 2016). Målgruppen er elevrådsrepresentanter fra 9. og 10. klasse, sammen med kontaktlærere for elevrådet og helsesøstre.

Sosialarbeiderne ved nesten alle skolene jeg besøkte nevnte «Eg e den eg e!»-konferansen. På de fleste skolene hadde ikke informantene deltatt på konferansen selv, men på noen skoler deltok sosialarbeideren enten i regi av at de var involvert i elevrådet eller at de selv hadde tatt initiativ til å bli med:

«Jeg har liksom spilt inn at vi synes det er viktig at vi som er aktivt mye mer sammen med ungdommen skulle gå.» (Informant 7).

Selv om få av informantene deltok på konferansen velger jeg å ta den opp her fordi svært

mange nevnte den som en måte skolen jobbet med seksuell orientering og kjønnsidentitet på. Jeg velger også å ta det med fordi de sosialarbeiderne som deltok på konferansen snakket svært positivt om opplevelsen.

«Jeg synes det var kjempe, kjempe bra. Ja absolutt! Det var absolutt noe vi kunne ønske mye flere elever fikk lov å være med å delta [på].» (Informant 10)

«Ja, jeg synes det er veldig greit å få høre litt sånn direkte fra dem og. Hva de tenker de savnet når de gikk på ungdomsskolen, de ungdommene der som er ganske unge. Og hva de skulle ønske at var der.» (Informant 7)

På bakgrunn av positive tilbakemeldinger som disse og det informantene beskriver som innholdet i konferansen fremstår det for meg som noe flere ansatte på skolene kunne hatt nytte av å delta på. En slik konferanse kunne blitt brukt som kompetansebygging for flere voksne på skolen. Gjerne spesielt, slik informanten påpeker over, de voksne som jobber tett på elevene. En av informantene nevner også at hun synes flere elever enn bare elevrådet burde delta, noe jeg også kan se fordelene av. Å gjennomføre det vil da selvsagt kreve mer av de enkelte skolene og ikke minst mye av Stavanger kommune og FRI Rogaland.

6.3.3 Arbeid med hele skolen

Informasjon

Ett av spørsmålene i intervjuguiden gikk ut på hvorvidt elevmassen på de forskjellige skolene fikk noen informasjon om at de kunne snakke med sosiallæreren på skolen om spesifikt temaene seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. På dette spørsmålet svarte svært mange av informantene at elevene ikke fikk noen direkte informasjon om at dette var temaer de kunne komme til sosialarbeideren med. I de fleste tilfeller var det bare ikke lagt noe fokus på akkurat dette temaet, mens en informant fortalte at de bevisst ikke nevnte noen spesifikke temaer når de informerte elever om hva de kunne komme til sosialarbeideren med. Denne informanten hadde fokus på at å snakke med sosiallærer ikke var en «big deal» fordi hun og kollegaene er i kontakt med elever «både i gode og onde dager» (Informant 12). Hvorvidt det å bevisst ikke nevne noen temaer, også seksuell orientering og kjønnsidentitet, i tilknytning til

informasjon om sosialarbeidernes tjenester på skolen kan en diskutere om er effektiv «promotering» av disse tjenestene eller ikke. En kan også drøfte hvorvidt det å ikke nevne seksuell orientering og kjønnsidentitet spesifikt er med på å alminneliggjøre eller å usynliggjøre disse temaene. I tilfellet til informantene som ikke informerte om spesifikke temaer ville de altså unngå at elevene som kom til dem av forskjellige grunner skulle bli stigmatisert av de andre elevene. En kan uten problemer regne seksuell orientering og kjønnsidentitet som stigmatiserte temaer, spesielt i ungdomsalderen, og på bakgrunn av det er gjerne valget om å ta bort fokuset på dette i informasjonen som gis ut en positiv ting. Det er derimot kan risikere er at elever er usikre på nøyaktig hva de kan snakke med sosialarbeideren om, slik det også fremkommer i drøftingen rundt sosialarbeiderens rolle. Som nevnt tidligere vil jeg også hevde at å ikke nevne seksuell orientering og kjønnsidentitet i slike sammenhenger også kan bidra til å forsterke den rungende stillheten rundt temaene som Hellesund (2008) hevder at barn og unge opplever.

Selv om de fleste ikke informerer elevene direkte om at seksuell orientering og kjønnsidentitet er temaer de kan ta opp med dem påpekte flere at jungeltelegrafene blant elevene fungerte godt for å få ut ordet om hva elevene kunne gå til sosiallærer for. Slik sett er ikke temaene «usynlige i skolen» slik Van Der Ros (2013) hevder kjønnsidentitet er, men heller delvis kamuflerte. Sosialarbeider kan være med på å gjøre disse temaene mer synlige. En informant forteller meg at hun gjennom kurs med Rosa Kompetanse ble bevisst at der finnes klistermerker med «homoflagg» og at Rosa Kompetanse har egne klistermerker som sier «Snakk trygt». Hun har ikke selv hengt opp slike klistermerker, men sier hun har lyst å gjøre dette. Slik kan sosialarbeideren bidra til at temaene blir mer synlige i skolen, samtidig som hun sender et tydelig budskap om at elever kan snakke med henne om seksuell orientering og kjønnsidentitet.

For de sosialarbeiderne som informerer elevene mer direkte om at de kan snakke med dem om seksuell orientering og kjønnsidentitet skjedde dette på starten av skoleåret. Informantene det gjelder har en fast rutine rundt i klasserommene ved skolestart for å fortelle elevene om hvordan de jobber og hva de kan hjelpe elevene med. Jeg vil oppfordre sosialarbeidere som informerer om sine «tjenester» å vektlegge at de er tilgjengelige for elever både i deres «gode

og onde dager» slik en av informantene så fint formulerte det. Slik kan en bidra til å fremme seksuell orientering og kjønnsidentitet som noe berikende, ikke bare som noe vanskelig og utfordrende. Dette vil være med på å nyansere fortellingene og diskursen rundt disse temaene, og forhåpentligvis svekke de negative effektene av de tragiske fortellingene om homoseksualitet.

Andre nevnte at elever får informasjon om at seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet også er noe de kan snakke med sosialarbeideren om dersom de allerede har en relasjon til en elev og det kommer opp i samtaler med han eller henne. Fish (2009) hevder at seksuell orientering ofte regnes som noe privat og personlig. Temaenes personlige og private natur kan en gjerne tenke seg at er noe av grunnen til at disse temaene heller kommer opp i samtaler med sosiallærere etter hvert når eleven er mer komfortabel med han/henne og det er bygd opp en tillitt mellom dem. Risikoen en står ovenfor da er igjen at noen elever gjerne har behov for å snakke med sosiallærere om disse temaene, men går glipp av denne muligheten så lenge de ikke allerede har en relasjon til han/henne, gjerne en relasjon som er startet på grunnlag av noe annet.

Avslutningsvis i denne delen er det interessant å påpeke at det ble nevnt av flere at dette var temaer som i dag var mer relevant å informere elever om direkte enn det har vært tidligere. Dette kan en anta at har lite å gjøre med at der er flere skeive elever i dag enn tidligere, men heller at homotoleranse (og transtoleranse) er blitt et mer overordnet mål i den norske skolen slik Røthing og Svendsen (2009) hevder. Seksualitet og kjønn er som nevnt ikke nye temaer i den norske skolen, men med økt interesse, bekymring for og debatt rundt temaene i det offentlige (Dunk, 2007) er det naturlig at dette også vil påvirke fokuset til den enkelte skoleansatte. Igjen vil jeg fremme en bekymring i forhold til at dette er temaer som er blitt mer relevante tidligere i barn og unges liv, med tanke på Hellesund (2008) sine bemerkninger rundt risikoene knyttet til tidlig komme-ut-alder.

Kjønnsrelatert mobbing

Ingen av informantene følte at kjønnsrelatert mobbing var et stort problem på skolen. Flere av de som har hatt kontakt med elever som er åpne om sin seksuelle orientering eller kjønnsidentitet fortalte at de ikke hadde fått inntrykk av at de ble mobbet på skolen. Dette står i stor kontrast til litteraturen på temaet (Roland & Auestad, 2009; Van Der Ros, 2013) som hevder at både lesbiske, homofile, bifile og transpersoner er spesielt utsatt for mobbing. En kan selvsagt håpe at Stavangerskolene har funnet oppskriften på en mobbefri skole når det gjelder kjønnsrelatert mobbing, men tidligere forskning tilsier heller at dette er mobbing som skjer mer skjult og som derfor de ansatte på skolen ikke like lett oppdager. Så mye som 38% av homofile gutter (mot 2.1% heterofile gutter) mobbes via mobiltelefon ifølge Roland og Auestad (2009). Dette er en form for mobbing som åpenbart ikke er like lett for skolens ansatte å plukke opp. Som nevnt tidligere finner en også i forskningen (Roland & Auestad, 2009) at homofile elever er svært godt representert i gruppen av eleven som mobber andre. Hvorvidt skeive elever mobber andre kom ikke opp i intervjuene mine, men dersom en antar at denne gruppen elever opplever mobbing selv, tilsier forskningen at de er mer tilbøyelige til å også mobbe andre. Roland og Auestad (2009) hevder at 1/3 av mobbeofre ved konvensjonell mobbing også er plagere, og at denne trenden er enda sterkere hos bifile og homofile. En slik ond sirkel er en stor utfordring skolene bør legge fokus på å løse. Noe urovekkende er det da at svært få av informantene i mitt utvalg forteller om kjønnsrelatert mobbing på sine skoler, da dette kan tyde på at det skjer mer skjult, noe som gjør det vanskelig å jobbe mot. Her har skolene og deres ansatte en jobb å gjøre.

En informant opplevde at de elevene som «kom ut av skapet» hadde et miljø på skolen og en annen informant beskrev elever som hadde det bedre enn noen gang før når de endelig var åpne om sin seksuelle orientering. På andre skoler beskriver sosialarbeiderne en større aksept i elevmassen enn de gjerne er vant med fra sin egen generasjon.

«Det er liksom å homo ja. Altså det er helt oppe og går og vedtatt.» (Informant 5)

«Den dag i dag så er det sånn imponerende hvor godt de tar vare på liksom, og sier rett ut [...] altså du er gutt, så du teller liksom i den kategorien da.» (Informant 11)

Ved en skole beskriver informanten det store mangfoldet som en forutsetning for et miljø preget av aksept og lite mobbing. Ved denne skolen opplever sosialarbeideren at det ikke finnes «en type» elev fordi elevmassen består av ungdommer fra mange forskjellige land, kulturer og type familier.

«Der er på en måte så mange forskjellige, at jeg tror det skal mye til for å skille seg ut på et vis da. Alle skiller seg ut.» (Informant 6)

I de tilfellene informantene forteller om mobbing eller negative holdninger i elevmassen handler dette i hovedsak om bruken av ordene «jævla homo». Flere av informantene forteller at de hører elever si dette til hverandre som en fornærmelse eller at det brukes som skjellsord.

«Jævla homo hører jeg i gangen. Hvorfor sier du det? Er det et skjellsord det nå liksom?» (Informant 1)

I likhet med informant 1 har mange av sosialarbeiderne stort fokus på å slå ned på slik språkbruk. Enkelte har tatt det opp som tema i tilknytning til psykisk helse-uke og lignende, mens andre er bevisst på å reagere når de hører slike ting i gangene.

«Nei med en gang vi har hørt noe så er det på en måte. Det er der nulltoleranse for, det er ikke et skjellsord.» (Informant 6)

«Så prøver vi å slå veldig hardt ned på når noen bruker sånne ord. [...] hører i gangen en elev som roper jævla homo til en, så tar jeg de med en gang.» (Informant 7)

«Så sa jeg at jeg synes ikke noe om det der at dere roper jævla homo. [...] Fordi at det er jo ingen som ropte jævla hetero. Det er ingen som hadde gjort det. Hvorfor skal det være noe annerledes å være homo?» (Informant 1)

At såpass mange av informantene beskriver bruken av ordet «homo» som skjellsord samtidig som de beskriver skolen som en plass hvor der er lite kjønnsbasert mobbing er urovekkende. Homofile gutter og jenter, og bifile gutter opplever mye homofobisk mobbing på skolen ifølge Roland og Auestad (2009). Denne gruppen elever mobber også selv ved bruk av homofobiske uttrykk som «jævla homo». Litteraturen beskriver slike utsagn som kilde til vonde opplevelser uavhengig av om de er sanne eller ikke, basert på holdningene som regjerer i omgivelsene (Roland & Auestad, 2009). Hellesund (2008, s. 168) hevder at «homofobiske eller heterosexistiske holdninger - eller toleranse for disse - fra lærere, jevnaldrende, religiøse ledere, helsevesen og familiemedlemmer er en sikkerhetsrisiko.» Det er derfor svært viktig at voksne på skolen, slik mange av informantene beskriver, tar tak i slik språkbruk og slår hardt ned på det. Samtidig fremstår det som problematisk at dette ikke blir sett på som mobbing, eller en alvorlig form for mobbing.

Støttespillere på og utenfor skolen

Sosialarbeiderne har ofte kontakt med andre ansatte på skolen og mennesker utenfor skolen. Enkelte av informantene nevnte at de selv ville søkt hjelp og kunnskap hos andre ansatte på skolen eller personer utenfor skolen med mer kompetansen innen seksuell orientering og kjønnsidentitet om det skulle være nødvendig. Helsesøster nevnes ofte som en ressurs de samarbeider med på skolen, og flere forteller om gode samarbeid med også det pedagogiske personalet. Som nevnt tidligere samarbeider sosialarbeiderne også mye med elevers foresatte. En sosialarbeider som ser begrensningene i sin kunnskap og kompetanse mener jeg vil gjøre en bedre jobb. Å henvise elever videre, eller søke kunnskap hos andre selv, er en flott måte å bygge bro mellom det en kan og det en finner ut at en kunne trengt mer kunnskap om. En sosialarbeider som derimot ikke ser begrensningen i sin egen kunnskap, og heller ikke ser hvor sin egen rolle bør stoppe, kan i noen tilfeller være til mer bry enn hjelp for den enkelte eleven og de foresatte, som oppgaven har drøftet tidligere.

En av informantene fremhevet også rektor som en svært sentral støttespiller i arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet. Rektors engasjement og klare budskap i forhold til disse temaene følte sosialarbeideren at spilte en svært viktig rolle i å skape en skole hvor alle

passer inn og blir godtatt.

«Hadde vi hatt flaggstang så hadde hun sikkert hengt sånn regnbueflagg oppi her.»

(Informant 6)

Dette engasjementet mente informanten at smittet over på de andre ansatte og at det var svært positivt at elevene kunne se så tydelig hva de voksne på skolen mente og at de stod sammen om det. På en annen skole påpekte også en informant hvor positivt de hadde opplevd det når ansatte har vært åpne om sin seksuelle orientering både til kollegaer og elevene ved skolen. Slik tydelig aksept og åpenhet fra nøkkelpersoner som lærere og rektor skaper et miljø som er mer aksepterende og åpent. Som nevnt tidligere er rollemodeller og fremtidsbilder viktig for skeive elever og en skole med åpne ansatte og regnbueflagg i toppen av flaggstangen er nok en skole hvor flere elever føler seg sett og akseptert.

Ellers innebærer sosialarbeidernes arbeidsoppgaver en del samarbeid med andre aktører utenfor skolen. Flere av informantene never Uteseksjonen som gode samarbeidspartnere og som noen de hadde gått til om de hadde hatt behov for hjelp i arbeid med elever generelt og i tilknytning til disse temaene. Flere nevner både FRI³ og Skeiv ungdom⁴ som organisasjoner de ville henvendt seg til om de selv trengte mer kunnskap eller hjelp i forhold til arbeid med disse temaene. Skeiv Ungdom sine kafetrekker blir nevnt av mange som et verdifullt tilbud for elevene. Noen av informantene har vært i kontakt med psykologer i tilknytning til elevers kjønnsidentitetstematikk, mens andre har vært en del av prosessen når den involverte barnevern og Rikshospitalet. Helsestasjonen for ungdom blir også nevnt av flere sosialarbeidere i dette utvalget. En av informantene nevner dette som en ressurs da de har åpent hver dag og har mer kompetanse i forhold til ungdom enn hun opplever at helsesøster på skolen har. I flere av intervjuene nevnes også et nettverk som miljøterapeuter og

³ Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. Tidligere LLH (Landsforeningen for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner).

⁴ Skeiv Ungdom (SkU) er FRI's ungdomsorganisasjon.

miljøarbeidere i ungdomsskolene i Stavanger har. Her møtes de med jevne mellomrom og har mulighet til å utveksle erfaringer, kunnskap og kompetanse. Å utnytte andre med mer kunnskap og kompetanse rundt seg vil alltid være en fordel, i alle typer arbeid. At sosialarbeiderne har kjennskap til enkeltpersoner, organisasjoner og tilbud de kan bruke er svært positivt også for elevene. Her vil jeg fremheve spesielt FRI og Skeiv Ungdom i Stavanger som ser ut til å ha gjort et godt arbeid med å promotere kafe-tilbudet de har til skeive ungdommer i regionen. Slike trygge arenaer kan bety mye for ungdommer som trenger det og det er derfor viktig at de voksne som møter disse ungdommene i hverdagen vet om slike tilbud.

«Eg e den eg e!»

«Eg e den eg e!»-konferansen ble nevnt i delkapittel 6.3.2. Selve konferansen var ikke åpen for hele skolen, men konferansen har blitt videreført til andre elever på forskjellige måter. Noen skoler har tatt opp temaet på en psykisk helsedag eller -uke, mens elevrådet på andre skoler har hatt små foredrag i sine klasser om hva de har lært. På en skole hadde de ifølge sosialarbeideren gjort lite etter at elevrådet hadde vært på konferansen.

Det ser ut til at «Eg e den eg e!»-konferansen har hatt varierende suksess på forskjellige skoler med tanke på at alle elevene skal få noe ut av den. Dersom kun elevrådet deltar på konferansen og skolen ikke tilrettelegger for at kunnskapen de tilegner seg videreføres til resten av skolen er jeg noe skeptisk til hvorvidt dette er et prosjekt som når sitt potensiale og er nyttig for elevmassen som helhet.

Foredragsholdere som positive rollemodeller

Flere av informantene forteller at skolen har invitert foredragsholdere til å snakke om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. Sosialarbeiderne har ikke vært direkte involvert i dette, men de har deltatt på foredragene og snakker svært positivt om dem. Jeg velger derfor å ta dette med her.

Flere skoler har en egen psykisk helse-dag eller -uke hvor de har invitert foredragsholdere til skolen. En skole hadde besøk fra FRI som både snakket om seksuell orientering og kjønnsidentitet, og arrangerte aktiviteter for elevene. Arnfinn Nordbø var invitert til en skole og snakket om sine egne opplevelser rundt å komme ut som homofil i et kristent miljø. På en annen skole har en mor tatt kontakt med sosialarbeider og vist interesse for å snakke med klasser om seksuell orientering.

Positive forbilder og rollemodeller er viktig for alle ungdommer, og spesielt for ungdommer med kjønnsidentitetstematikk ifølge Van Der Ros (2013). Røthing og Svendsen (2010) påpeker en mangel på fremtidsbilder for skeive elever på norske skoler, og hvor viktig det er med positive fremtidsbilder for denne gruppen. Å invitere skeive voksne og skeive ungdommer inn i skolen for å snakke om sine erfaringer vil jeg derfor hevde at er positivt for svært mange elever. Det kan bidra til å motarbeide isolasjon og følelser av å være alene i verden, og positive historier kan være med på å motarbeide den negative diskursen og de tragiske fortellingene om homoseksualitet. Samtidig er det viktig å fremstille et realistisk bilde av det å være homofil, lesbisk, bifil og/eller transperson i Norge i dag. Verken som en dans på roser eller en tragisk tilværelse.

Elever i skapet prioriteres ikke

Enkelte av informantene påpeker selv at det er lite tid til disse temaene i arbeidet deres. Andre tematikker blir prioritert og det er vanskelig å nå over alt. Noen informanter følte at der er muligheter for at de kan jobbe mer med disse temaene om de ser behovet på skolen, men at de ikke ser et slikt behov i elevmassen. En antagelse om at der ikke er behov i elevmassen basert på hvor mange som er ute av skapet fremstår som bekymringsfull i lys av det som er presentert tidligere i denne oppgaven. På mange måter kan det se ut til at det er nøyaktig de elevene som ikke er åpne om sin seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet som trenger å oppleve at de blir akseptert og at de ikke er alene. Å basere hvor mye en jobber med disse temaene ut fra hvor mange elever en vet eller antar er skeive vil på ingen måte komme de kanskje mest sårbare elevene til gode. Andre informanter igjen forteller at de sitter med litt dårlig samvittighet for å ikke jobbe mer med disse temaene og har begynt å tenke mer på hva de kan gjøre i fremtiden. Dette ser jeg på som positivt, og håper også at deltakelsen i

prosjektet kan bidra til at flere av informantene er mer bevisst sitt arbeid i forhold til disse temaene.

7. Studiens hovedfunn

For å besvare problemstillingen «Hvordan jobber sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune med seksuell orientering og kjønnsidentitet?» utførte jeg kvalitative intervjuer basert på tre forskningsspørsmål: 1) Hvilken rolle har sosialarbeideren i skolen? 2) Hvilken kunnskap og kompetanse har sosialarbeideren om disse temaene? Og 3) Hvordan jobber sosialarbeideren med disse temaene i skolen? Jeg vil her presentere hovedfunnene fra denne studien.

7.1 Sosialarbeiderens rolle på skolen

Sosialarbeiderens rolle på ungdomsskoler i Stavanger kommune ser ut til å være noe uklar. Arbeidsoppgavene er svært varierte og få av informantene har noen arbeidsinstruks eller formelle retningslinjer. Elevene er også ifølge informantene noe forvirret når det gjelder hva de kan gå til sosialarbeideren for å få hjelp til. Fleksibiliteten i rollen gjør det mulig for sosialarbeideren å tilpasse arbeidet etter behovene i elevmassen, samtidig som det kan være noe forvirrende for både elever, foresatte og sosialarbeideren selv. Det fremstår også som at dette store omfanget av oppgaver gjør at sosialarbeideren opplever at det noen ganger er vanskelig å strekke til. Her må hver skole ta i betraktning om det er et behov for flere sosialfaglige ansatte for å avlaste de få sosialarbeiderne de allerede har.

Forventningene fra andre ansatte på skolen går i hovedsak ut på at sosialarbeideren skal jobbe med det sosiale og elevenes trivsel på skolen. De skal følge opp og være tilgjengelige for elevene. Sosialarbeideren forventes å skulle samarbeide med foresatte, kollegaer og instanser utenfor skolen. Jeg hevder at sosialarbeideren har kunnskap og kompetanse som gjør at

han/hun kan gjennomføre slike samarbeid på en bedre måte enn lærerne, og at det er viktig at skolen prioriterer arbeidsoppgaver hvor sosialarbeideren får brukt denne kompetansen.

Sosialarbeideren skal også være en omsorgsperson for elevene. En som kan stille med en klem når det trengs. Jeg spør hvorvidt en trenger universitets- og høgskoleutdannet personell på skolen for å gi elever klem, men hevder at sosialarbeideren har kompetansen til å gjøre en klem til viktig sosialpedagogisk arbeid.

Elevene forventer at de skal kunne stole på sosialarbeideren, og her viser det seg noen utfordringer med tanke på taushetsplikt. Det fremstår for meg som at taushetsplikten til sosialarbeideren ikke er klar nok for verken elevene på skolen eller informantene selv. Her har sosialarbeiderne og skolene i utvalget en jobb å gjøre med tanke på å informere elevene om hvilken taushetsplikt sosialarbeiderne har og hvordan den fungerer. Elevene forventer også at sosialarbeideren skal være tilgjengelig for dem på skolen, og i noen tilfeller på fritiden. Dette byr på utfordringer knyttet både til sosialarbeiderens tid og rolle.

7.2 Sosialarbeiderens kunnskap og kompetanse om seksuell orientering og kjønnsidentitet

Datamaterialet og undersøkelser av rammeplaner og emnebeskrivelser tilsier at det er svært lite informasjon om disse temaene i utdanningene til sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger. At det er såpass lite fokus på seksuell orientering og kjønnsidentitet i utdannelser som skal forberede studenter å jobbe med andre mennesker i alle livets situasjoner og med mange typer utfordringer er urovekkende. Mangelen på fokus kan tyde på at en fremdeles anser seksualitet og kjønn som private og personlige temaer, og ikke noe for (offentlig) omsorgsarbeid.

Informantene fortalte derimot at de følte de gjennom utdanningen sin hadde med seg noen gode verktøy de kan bruke i de fleste situasjoner. Evner til å møte andre mennesker på en god måte og skape trygge relasjoner er egenskaper informantene følte at er nyttige i møtet med ungdommer og deres seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet. Selv om få av

informantene føler de har lært mye om temaene på skolen er det få av dem som har vært på kurs om temaene. De fleste oppsøker kunnskap selv når de får behov for det, ofte gjennom media og internett. Om «Skam» og «Født i feil kropp» er gode nok kilder for sosialarbeidere som jobber med ungdommer er jeg svært skeptisk til.

På den andre siden hadde de fleste informantene ønsker om å lære mer om disse temaene, men svært få visste om tilbydere som Rosa Kompetanse eller lignende hvor de kunne fått denne kunnskapen. Her vil jeg påpeke at både den enkelte skolen og tilbydere som Rosa Kompetanse har en jobb å gjøre i forhold til å lette tilgangen til mer kunnskap for de ansatte ved skolen.

7.3 Sosialarbeiderens arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet i skolen

Når det gjelder hvordan sosialarbeidere jobber med temaene i skolen har jeg valgt å dele funnene opp i tre deler: 1) arbeid med enkeltelever, 2) arbeid med grupper av elever og 3) arbeid med hele skolen.

7.3.1 Arbeid med enkeltelever

Det individuelle arbeidet med enkeltelever skjer sjeldent ved at elever kommer til sosialarbeideren på eget initiativ for å snakke om seksuell orientering og/eller kjønnsidentitet. Dette anser jeg delvis er fordi disse temaene regnes som private og noe tabubelagt. Informantene hevder også at de fleste elevene kommer ut av skapet etter ungdomsskolen og at de derfor ikke er mye i kontakt med dem. I de situasjonene hvor elever kommer til sosialarbeideren på eget initiativ for å snakke om disse temaene kommer de som oftest opp når eleven og sosialarbeideren har en trygg og fin relasjon.

Sosialarbeidernes arbeid med enkeltelever knyttet til dette temaet består i stor grad av støtte og oppfølging. Både knyttet til komme-ut-prosesser og kjønnsbekreftende behandling. Jeg har

i oppgaven tatt for meg risikoene ved både å ikke fortelle noen om sin seksuell orientering, og risikoen knyttet til å komme ut i ung alder. Her kan sosialarbeideren være en god støttespiller, men han/hun må også være bevisst sin egen rolle og påvirkningskraft i forhold til elevers komme-ut-prosess. Også i tilknytning til elevers kjønnsbekreftende behandling må sosialarbeideren være bevisst sin rolle og hvor hans/hennes involvering bør stoppe. Jeg ser noe kritisk på sosialarbeideres såpass aktive rolle i disse prosessene.

7.3.2 Arbeid med grupper av elever

Nesten alle informantene var involvert i jente- (og i noen tilfeller gutte-) grupper. Elevene på mange av skolene får mulighet til å velge mellom flere temaer i disse gruppene, og å ha seksuell orientering og kjønnsidentitet blant disse er med på å gjøre disse temaene mer synlige og alminnelige for elevene. På en av skolene hadde en slik gruppe utviklet seg til å bli en LHBT-gruppe som sosialarbeideren bisto i å arrangere. Her har sosialarbeider noen utfordringer knyttet til å ha kontroll over gruppen, samtidig som den må være inkluderende. Samtidig så kan det at elevene ønsket å spre kunnskap om temaene være en god måte å bidra til å minske stillheten rundt temaet på.

Flere av informantene har fortalt om positive opplevelser med «Eg e den eg e!»-konferansen. Utfordringen her er at det kun er en liten gruppe elever og noen få ansatte som får delta på konferansen, og konferansen når derfor ifølge meg ikke sitt potensiale.

7.3.3 Arbeid med hele skolen

Få av informantene informerer elevene direkte om at de kan komme til dem for å snakke om seksuell orientering og kjønnsidentitet. I et tilfelle er dette et forsøk på å beholde tilbudet sosialarbeideren har som lavterskeltilbud. Jeg vil hevde at det derimot er med på å usynliggjøre og forsterke stillheten rundt temaet. Informantene nevner også at de mener temaene er mer relevante nå enn før. Dette kan ha sammenheng med at samfunnet er mer tolerant overfor de som skiller seg ut fra majoriteten både med tanke på seksualitet og kjønn. Det er på den andre siden noe bekymringsfullt dersom disse temaene er mer relevante nå fordi barn og ungdom kommer ut i ung alder, da dette som nevnt er knyttet til visse risikoer.

Informantene forteller om lite homofobisk mobbing på skolene sine. Litteraturen på den andre siden beskriver LHBT-elever som svært utsatt både for å bli mobbet og for å mobbe selv. Sosialarbeiderne jobber forebyggende ved å slå hardt ned på bruken av «homo» som skjellsord på skolen, men få ser homofobisk mobbing i sin helhet som en stor utfordring ved deres skole. Dette vekker spørsmål rundt hvorvidt disse skolene er spesielt heldige eller flinke, eller om denne typen mobbing skjer under nesen på skolens ansatte. Om realiteten er det siste er dette en stor utfordring for skolene.

Foredragsholderne vil jeg hevde at fungerer svært godt som rollemodeller og for å motarbeide de tragiske fortellingene om det homoseksuelle livet. En spesielt engasjert rektor fungerer som forbilde for både ansatte og elever på en skole, mens ansatte som er åpne om sin seksuelle orientering er gode rollemodeller for elever på en annen skole.

Enkelte av informantene forteller at de vil jobbe mer med disse temaene dersom der oppstår et behov for dette. Jeg stiller meg noe kritisk til om det er godt nok å vente på at elever skal komme ut av skapet før en jobber med disse temaene. Det er gjerne elevene som er i skapet som trenger at disse temaene løftes opp og inn i lyset aller mest. Derfor ser jeg svært positivt på at enkelte informanter tydelig er engasjerte og ønsker å jobbe mer med disse temaene. Jeg håper også at deltakelsen i dette prosjektet kan bidra til at flere ønsker å jobbe mer med seksuell orientering og kjønnsidentitet.

8. Avsluttende refleksjoner

«Hvordan jobber sosialarbeidere ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune med seksuell orientering og kjønnsidentitet?»

Det fremstår for meg som at sosialarbeiderne jobber svært selvstendig med den kompetansen og kunnskapen de har, selv om denne er lite rettet mot disse temaene konkret. De støtter, følger opp og har omsorg for elever som går gjennom en i utgangspunktet utfordrende tid, og som har noen ekstra utfordringer med seg i sekken. Noen ganger strekker denne hjelpen seg et godt stykke utenfor det som er en skoleansatt sin rolle. Her må sosialarbeideren være bevisst begrensningene i sin egen kunnskap og kompetanse, og vite hvor grensene for yrkesutøvelsen går. Allikevel fremstår sosialarbeideren som en verdifull ressurs i skolen, både for fellesskapet og for enkelteleven. Om sosialarbeideren er en uerstattelig ressurs med tanke på akkurat seksuell orientering og kjønnsidentitet vil jeg ikke påstå. Det har de fleste for lite kunnskap og kompetanse på temaet til å være. Hvorvidt det er andre ansatte på skolen som har mer kunnskap og kompetanse på temaet kan jeg ikke si noe bestemt om, men jeg tar meg friheten til å anta at svaret er nei. Her har skole-Norge en jobb å gjøre.

Å ha sosialarbeidere i skolen for å jobbe med det ikke-pedagogiske vil jeg hevde at gir skolen potensiale til å skape en bedre skole for elevene. For at sosialarbeidere skal kunne bidra til at skolen skal bli en tryggere for også LHBT-elever mener jeg denne gruppen trenger mer kunnskap om temaene. Slik håper jeg skolen kan bli en positiv arena hvor alle ungdommer kan lære; både om fag og om seg selv.

9. Litteratur

- Anderssen, N. & Malterud, K. (2013). *Seksuell orientering og levekår*. Hentet fra https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7550/Seksuell_orientering_og_levek%C3%A5r.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barne- og Likestillingsdepartementet. (2016). *Trygghet, mangfold, åpenhet. Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. 2017-2020*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6e1a2af163274201978270d48bf4dfbe/lhbt_handlingsplan_web.pdf
- Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet. (2016). *Ny handlingsplan for lhbt*. Hentet fra https://www.bufdir.no/lhbt/Aktuelt/Ny_handlingsplan_for_lhbt/
- Barneombudet. (2017). *Taushetsplikt på skolen*. Hentet fra <http://barneombudet.no/for-voksne/voksne-hjelper-barn/skole/taushetsplikt-pa-skolen/>
- Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!: et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren : en kunnskapsoversikt*. (AFI-rapport 8/2014). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Burdge, B. J. (2007). Bending gender, ending gender: theoretical foundations for social work practice with the transgender community. *Social work*, 52(3), 243-250. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e23be311-df79-43f5-9a25-61e9368b283e%40sessionmgr120&vid=1&hid=116>
- Cosis Brown, H. (2008). Social Work and Sexuality, Working with Lesbians and Gay Men: What Remains the Same and What is Different? *Practice*, 20(4), 265-275. doi: 10.1080/09503150802532339.

- De Jong, D. (2014). "I Think it Would Be a Very Sensitive Topic ..." School Social Work, Gender Variance, and the Silencing of Differences. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 869-879. doi: 10.1080/10911359.2014.914995.
- De Jong, D. (2015). 'He Wears Pink Leggings Almost Every Day, and a Pink Sweatshirt....' How School Social Workers Understand and Respond to Gender Variance. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 32(3), 247-255. doi: 10.1007/s10560-014-0355-3.
- Dunk, P. (2007). Everyday Sexuality and Social Work: Locating Sexuality in Professional Practice and Education. *Social Work and Society*, 5(2). Hentet fra <http://www.socwork.net/sws/article/view/112/172>
- Fellesorganisasjonen. (2015). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- Fish, J. (2009). Invisible No More? Including Lesbian, Gay and Bisexual People in Social Work and Social Care. *Practice*, 21(1), 47-64. doi: 10.1080/09503150902746003.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/>.
- Gerhardsen, A. (2017, 10.05). Lurer du på om du er transkjønnet? Ikke les aviser! *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Lurer-du-pa-om-du-er-transkjonnet-Ikke-les-aviser--Anki-Gerhardsen-620841b.html>
- Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i ungdomsskolen: en kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen*. (Masteravhandling, Høgskolen i Oslo). Hentet fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/278/2/Gustavsson_Ulrika.pdf
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hellesund, T. (2008). *Identitet på liv og død: marginalitet, homoseksualitet og selvmord*. Oslo: Spartacus.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64?q=helsepersonelloven>.
- Hicks, S. (2008). What Does Social Work Desire? *Social Work Education*, 27(2), 131-137. doi: 10.1080/02615470701709451.
- Hidle, K.-M. W. (2013). *En statlig norm for livsfortolkning: en analyse av debatten om "Felles ekteskapslov for heterofile og homofile par" ved hjelp av Robert C. Nevilles teori om symbolsk engasjement.* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder), Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Johansen, M., Holm, J. & Thyness, E. M. (1998). *Seksualitet på alvor: etiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere.* Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2005b). *Rammeplan for vernepleierutdanning.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2005c). *Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269385-rammeplan_for_barnevernspedagogutdanning_05.pdf.
- Kvale, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lystad, A. H. (2010). Ny sjanse i skulen - miljøterapeuter som førebyggende tiltak. *Utdanning*(4), 54-57. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1330360/05%20Politikk/Kronikk%20i%20Utdanning.pdf>
- Mallon, G. P. & Woronoff, R. (2006). Busting Out of the Child Welfare Closet: Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender-Affirming Approaches to Child Welfare. *Child Welfare*, 85(2), 115-122.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing*. Senter for atferdsforskning. Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Seksuell orientering og mobbing rapport.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Seksuell_orientering_og_mobbing_rapport.pdf)
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3rd ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Stavanger Kommune. (2012). *Handlingsplan mot diskriminering av lesbiske, homofile, bifile og transpersoner i Stavanger*. Hentet fra http://stavanger.kommune.no/Global/MotDiskrimineringHomofile_2012_TRYKK.pdf
- Stavanger Kommune. (2013). *Likestilling og mangfold (Strategi)*. Hentet fra <http://www.stavanger.kommune.no/Documents/Plandokumenter/SK%20Likestilling%20oppdatering%200110b.pdf>
- Stavanger Kommune. (2016). *Eg e den eg e! Handlingsplan 2017-2020 for kjønns- og seksualitetsmangfold*. Hentet fra <http://www.stavanger.kommune.no/Documents/Oppvekst%20og%20levek%C3%A5r/Barn%20og%20unge/Handlingsplan%20for%20kj%C3%B8nn-%20og%20seksualitetsmangfold%202017%E2%80%932020%20NY.pdf>
- Sullivan, T. R. (1994). Obstacles to Effective Child Welfare Service with Gay and Lesbian Youths. *Child Welfare*, 73(4), 291-304.

Trotter, J., Crawley, M., Duggan, L., Foster, E. & Levie, J. (2009). Reflecting on What? Addressing Sexuality in Social Work. *Practice*, 21(1), 5-15. doi: 10.1080/09503150902745971.

Utdanning.no. (2017, 23.05). Miljøarbeider. Hentet fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoarbeider>

Van Der Ros, J. (2013). *Alskens folk. levekår, livssituasjon og livskvalitet for personer med kjønnsidentitetstematikk*. Likestillingssenteret. Hentet fra <http://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2016/02/Alskens-folk.pdf>

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



Kari-Mette Walmann Hidle
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: 52374 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

52374 *Hvordan jobber sosialarbeidere med seksuell orientering og
kjønnsidentitet i ungdomsskolen?*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Kari-Mette Walmann Hidle

Student Thea Lyssand

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,
<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Thea Lyssand thea_lyssand@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52374

Personvernombudet legger til grunn at undersøkelsen er klarert med ledelsen ved aktuelle skoler.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes via intervju og skjema. Vi legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at ansattes taushetsplikt ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine retningslinjer for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Innsamlede opplysninger anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvordan jobber sosialarbeidere med seksuell orientering og kjønnsidentitet i ungdomsskolen?»

Mitt navn er Thea Lyssand og jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder. Her tar jeg en mastergrad i sosiologi og sosialt arbeid, med fordypning i sosialt arbeid. I mitt mastergradsprosjekt vil jeg se på hvordan sosialarbeidere som er ansatt i ungdomsskoler jobber i forhold til seksuell orientering og kjønnsidentitet. Med sosialarbeidere mener jeg universitetsutdannede sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere. Du får dette informasjonsskrivet fordi jeg håper du kan bidra med din innsikt i hvordan du jobber i forhold til dette temaet.

Tema

Ungdomstiden kan være utfordrende for mange, og sosialarbeidere har de senere årene blitt mer ettertraktet som ansatte i ungdomsskoler for å jobbe mot elevene og de utfordringene de møter. Sosialarbeidere har basert på sin utdanning (og erfaring) god kompetanse i å ivareta grupper som møter spesifikke utfordringer, på deres arena. Ungdommer med utfordringer knyttet til sin seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet er derfor en gruppe som kan dra nytte av denne kompetansen, på den arenaen de tilbringer mesteparten av sin tid.

Jeg håper at denne oppgaven vil kunne være til hjelp for både skoleledelsen, faglærere og sosialarbeidere i deres arbeid med seksuell orientering og kjønnsidentitet. Jeg håper at økt kunnskap om hvordan noen sosialarbeidere ved noen skoler jobber med dette temaet kan være til nytte for å utvikle slikt arbeid for å gjøre norske skoler til trygge arenaer for alle elevene.

Metode

Jeg vil gjerne gjennomføre individuelle, kvalitative intervju med sosialarbeidere som er ansatt i ungdomsskoler i Stavanger kommune. Jeg vil gjerne komme i gang med intervjuene så fort som mulig, helst i perioden slutten av januar/begynnelsen av februar. Når det gjelder sted kan jeg møtes der det er mest praktisk for deg. Jeg har noen forhåndsbestemte spørsmål jeg vil ta opp, men er ellers åpen for å la samtalen gå sin gang. Intervjuet vil vare inntil en time, men det er selvsagt bare positivt om du har mye på hjertet.

Frivillighet, konfidensialitet og åpenhet

Det er frivillig å delta i dette prosjektet og du kan når som helst velge å trekke deg. Jeg har taushetsplikt i forhold til den informasjonen du velger å dele med meg, og informasjonen vil selvsagt behandles konfidensielt. All informasjon du deler med meg vil bli anonymisert i publikasjon. Intervjuet tas opp på lydbånd og jeg vil notere noe underveis. Lydbånd og dokumenter vil oppbevares trygt så lenge prosjektet pågår, og slettes/kastes når prosjektet er over. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS.

Institusjonell tilhørighet og veiledning

Jeg er student ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. Min veileder er Kari-Mette Wallman Hidle, førsteamanuensis ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid. Prosjektet er finansiert gjennom mastergradsstipend fra Senter for Likestilling, og planlegges å avsluttes 1.juni 2017.

Hva gjør du hvis du har lyst å delta?

Dersom du er interessert i å delta i prosjektet send meg en epost på thea.lyssand@gmail.com eller ring meg på 93017053. Ikke nøl med å ta kontakt dersom du lurer på noe mer, og husk at alle innspill vil være verdifulle for dette prosjektet.

Thea Lyssand

Student, Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Hva er din rolle som sosialarbeider ansatt i ungdomsskolen?

- Hva opplever du at er **forventningene** til deg i din stilling?
 - Fra *administrasjon* (rektor, skoleledelse, skoleeier) og *kollegaer*
 - Fra *elevene*

Direkte kontakt mellom sosialarbeider og elev:

- **Får elevene informasjon om at du er tilgjengelig** for å snakke om/hjelpe med temaer knyttet til deres seksuelle orientering og/eller kjønnsidentitet?
 - Hvordan får de i så fall denne informasjonen?
- **Oppsøker elevene deg på eget initiativ for å snakke** om egen eller andres seksuelle identitet og/eller kjønnsidentitet?
 - Er dette «**hovedtemaet**» eller noe som kommer opp underveis?
 - Kan du **fortelle meg om et slikt forløp**?
- Hvilken **type hjelp** får elevene dersom de oppsøker deg og har utfordringer knyttet til seksualitet og/eller kjønn?
- Hender det at du **henvender deg til eller samarbeider med andre utenfor skolen** om en elev har utfordringer knyttet til seksualitet og/eller kjønn?
- Bruker du **egne erfaringer** når du jobber med disse temaene i forhold til elevene?
 - Hvordan opplever du i så fall at det blir mottatt?

Andre måter å jobbe på:

- Blir du brukt inn i **undervisning** om seksualitet og kjønn?
 - I så fall: hvilke fag og på hvilken måte?
- Har du noen **egne prosjekter** knyttet til elevers seksuelle identitet og/eller kjønnsidentitet?
 - I så fall: hva er disse?
- Er der **andre måter** du jobber inn mot disse temaene på?
 - Hvordan?

Utdanningens rolle:

- Hvilken **kunnskap/kompetanse** har du ift seksualitet og kjønn?
 - Har du denne kunnskapen/kompetansen **fra utdanningen** din?
 - Får du noe **mer utdanning/kurs fra skolens side** knyttet til seksualitet og kjønn?
 - Føler du at du trenger **mer kunnskap/kompetanse** om dette temaet?
- **Hvordan har din utdanning forberedt** deg til å hjelpe/arbeide med/snakke med elever om deres seksualitet og kjønnsidentitet?
- **Hva føler du selv at du som sosialarbeider kan bidra med** når det kommer til å hjelpe elever ift seksualitet og kjønn?

Har du noe annet du ønsker å legge til?

Vedlegg 4: Spørreskjema

Forskningsprosjektet «Hvordan jobber sosialarbeidere med seksuell orientering og kjønnsidentitet i ungdomsskolen?»

Navn:	
-------	--

Alder:	
--------	--

Kjønn:	
--------	--

Hvilken skole er du ansatt ved?	
---------------------------------	--

Hvilken stilling har du ved denne skolen?	
---	--

Hvor lenge har du jobbet innen sosialt arbeid?	
--	--

Hvilken utdanning har du?	
Når og hvor er du utdannet?	